جامعة قطر
كلية الآداب والعلوم

الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية

طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجًا

أُعدت بواسطة
منال نبيل قاسم السعدي اليافعي

قدمت هذه الرسالة كأحد المتطلبات
كلية الآداب والعلوم
للحصول على درجة
الماجستير في اللغة العربية وآدابها

يونيو 2016

© 2016منال نبيل اليافعي . جميع الحقوق محفوظة

استُعرضت الرسالة المقدمة منكم، و ووفق عليها كما هو أتٍ:
نحن، أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالبة المذكورة اسمها أعلاه. وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزءًا من امتحان الطالبة.

الاسم: أ.د عبدالسلام حامد
التوقيع _____ التاريخ _____
الاسم: أ.د سهى نعجة
التوقيع _____ التاريخ _____
الاسم: د. محروس بريك
التوقيع _____ التاريخ _____
الاسم: د. منتصر الحمد
التوقيع _____ التاريخ _____
الاسم: د. حافظ إسماعيلي
التوقيع _____ التاريخ _____

تمت الموافقة:

_____

الملخص

تندرج ظاهرة -الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية- في إطار ما يعرف بـ «اللسانيات التقابلية». وعلى هذا الأساس فإن دراسة موضوع الأخطاء اللغوية، يوجب علينا اتباع منهج التحليل التقابلي، الذي يسعى إلى إيجاد تفسير للأخطاء في مجال تعلَم اللغات واكتسابها. وقد تم تطبيق هذا المنهج لتطوير مواد تعليم اللغات ومناهجها وطرائقها، الأمر الذي ساعد كثيراً على تفادي الوقوع في أخطاء لغوية تكون نتيجة تأثير اللغة الأولى (اللغة الأم) على اللغة المتعلَّمة (اللغة الهدف)، وما ينجُم عن ذلك من أخطاء على المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى التركيبي والمستوى المعجمي الدلالي والمستوى الاستعمالي أو التداولي.

فمفهوم الخطأ يوصف بأنه انصرافٌ أو انحرافٌ عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية الدلالية، ويعد ظاهرة بارزة في المنظومة التعليمية في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقاً أم مكتوباً. وعليه تأكد في ضوء ذلك واجب الاهتداء إلى الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء قصد توصيفها وضبطها وحصر مجالها الإجرائي.

هناك اتجاهات عديدة حملت على عاتقها أمر تحليل الأخطاء اللغوية ومعالجتها منها:

الاتجاه التقليدي وهو اتجاه قديم، عرفته الثقافة العربية، فقد بذل علماء اللغة في القرون الثلاثة الأولى جهوداً كبيرة لمقاومة ظاهرة اللحن والخطأ في اللغة.

ثم تطورت المعالجة في إطار اللسانيات التطبيقية، حيث تمكن الباحثون في هذا المجال من بلورة تصورات جديدة مكنت من إيجاد حلول عملية لبعض المشكلات المتصلة بتعليم اللغة، ومن ضمنها ارتكاب أبناء اللغة الأم الأخطاء اللغوية نفسها، وسبب الفشل في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين، ويظهر ذلك من خلال نتائج الاتجاهات التي عرضها علم اللسانيات التطبيقية، بدءاً من الاتجاه التقابلي مروراً باتجاه تحليل الأخطاء وصولا إلى الاتجاه التكاملي.

وسنتناول في هذا البحث الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية، واخترنا أن نطبق على "المستوى المتقدم لطلاب برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة قطر"، وسيكون منطلقنا أساسا هو بعض النماذج الكتابية التي ستمكننا من تتبع الأخطاء

التركيبية في مواضيعهم الكتابية وتحليلها. وسنذيل البحث ببعض الحلول والمقترحات العملية التي من شأنها أن تساعد على تجنّب الصعوبات المطروحة عند تعلّم اللغة الثانية.

ABSTRACT

The issue of linguistic errors among the Arabic language learners falls within the framework of what is known as «contrastive linguistics». Therefore, the study of this topic requires the adoption of a contrastive analysis, which seeks to account for the errors in the field of language learning and acquisition.

This approach was implemented so as to develop language teaching methods and to improve curricula and materials. This greatly helped learners avoid a lot of linguistic errors resulting from language interference between the mother tongue and the target langue pertaining to various levels of linguistic analysis; be they phonetic, morphological, structural, lexical, semantic, and/or pragmatic. The concept of error is conventionally described as a digression or deviation from the linguistic system at all its levels of analysis. In fact, error analysis is a prominent phenomenon in the educational system as it is crucial to the actual language performance both in its verbal or written forms.

Therefore, it is of massive importance to investigate into the underlying causes of these errors so to describe them and to limit the scope of their repercussion.

There are many approaches that attempted to analyze and account for errors. There is, for instance, the traditional approach. It is an old approach which deeply enrooted in the Arabic culture. In the first three centuries (after Hijra) great efforts were done by traditional grammarians to combat errors committed by the Arabic language speaker.

Today, the treatment of errors has improved within the framework of Applied Linguistics. In this respect, specialists have developed new conceptions that allowed for (a) practical solutions to some language teaching problems, including the mistakes done by mother tongue speakers themselves; and (b) the depiction of the reasons responsible for the learners'

failure to improve their language skills. All this is discerned in the approaches results unveiled by Applied Linguistics, ranging from contrastive analysis, passing by discourse analysis, and ultimately arriving at the complimentary approach.

In this study, we addressed structural errors at Arabic language learners. We decided to conduct our research among advanced Arabic language learners at Qatar University as a case study,"

Our analysis was based on written samples to survey structural errors among the students.

Finally the study ended with a list of suggested recommendations that would hopefully help avoiding difficulties in second language learning processes.

قائمة بالجداول

جدول (1) إحصاء أنواع الأخطاء التركيبية التي وقع فيها المتعلمون 85
جدول (2) زيادة ال التعريف على المضاف 87
جدول (3) زيادة ال التعريف على الاسم المجرور 87
جدول (4) حذف ال التعريف من الصفة والموصوف 88
جدول (5) حذف ال التعريف من المبتدأ 88
جدول (6) حذف ال التعريف من الاسم المجرور 88
جدول (7) حذف ال التعريف من المضاف إليه 89
جدول (8) حذف ال التعريف من الفاعل 90
جدول (9) حذف ال التعريف من المعطوف 90
جدول (10) حذف ال التعريف من خبر المبتدأ 90
جدول (11) حذف ال التعريف من البدل 90
جدول (12) حذف ال التعريف من المفعول به 91
جدول (13) زيادة ال التعريف على الأعلام 91
جدول (14) إضافة "كل" إلى المعرفة بدلًا من إضافتها إلى النكرة 91
جدول (15) تكرار خطأ الزيادة في أحرف الجر..... 94
جدول (16) أخطاء المتعلمين في زيادة حرف الجر 95
جدول (17) تكرار خطأ الحذف في أحرف الجر 95
جدول (18) أخطاء المتعلمين في حذف حرف الجر 95
جدول (19) تكرار خطأ الاستبدال في أحرف الجر 96
جدول (20) أخطاء المتعلمين في استبدال حرف الجر 98
جدول (21) خطأ المطابقة بين المسند والمسند إليه 99
جدول (22) خطأ المطابقة بين المعطوف عليه والمعطوف 100
جدول (23) خطأ المطابقة بين الموصوف والصفة 100
جدول (24)خطأ المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه 100
جدول (25) خطأ المطابقة بين اسم الموصول وما يسبقه 101
جدول (26) خطأ المطابقة بين الضمير وما يعود عليه 101
جدول (27) الخطأ في نصب المرفوع 103
جدول (28) الخطأ في رفع المنصوب 103
جدول (29) الخطأ في نصب المجرور 104
جدول (30) الخطأ في التقديم والتأخير 107
جدول (31) الخطأ في استخدام الاسم المفرد بدل الجمع 110
جدول (32) الخطأ في استخدام الجمع بدل الاسم المفرد 110
جدول (33) الخطأ في استخدام جمع المذكر السالم بدل جمع التكسير 111
جدول (34) الخطأ في استخدام جمع المؤنث السالم بدل جمع التكسير 111
جدول (35) الخطأ في حذف الضمير 113
جدول (36) الخطأ في زيادة الضمير 114
جدول (37) الخطأ في ورود الفعل بصيغة المضارع بدل الماضي 115
جدول (38) الخطأ في ورود الفعل بصيغة الأمر بدل المضارع 116
جدول (39) الخطأ في زيادة الاسم الموصول 117
جدول (40) الخطأ في استبدال الاسم الموصول 118
جدول (41) الخطأ في حذف الاسم الموصول 118
جدول (42) الخطأ في زيادة حرف عطف 120
جدول (43) الخطأ في استبدال حرف عطف 120
جدول (44) الخطأ في حذف حرف عطف 121

جدول (45) الخطأ في أدوات الجزم 122
جدول (46) الخطأ في حذف اسم الاشارة 123
جدول (47) الخطأ في استبدال اسم الإشارة 124
جدول (48) الخطأ في أدوات النصب 125
جدول (49) تكرار الخطأ في استخدام حرف الجر بين الحذف والزيادة والاستبدال 127
جدول (50) تكرار أخطاء المطابقة في أوراق المتعلمين 127
جدول (51) تكرار الخطأ في خلط الإعراب 128
جدول (52) تكرار الخطأ في التقديم والتأخير 129
جدول (53) تكرار الخطأ في استخدام الضمير.....129
جدول (54) تكرار الخطأ في استخدام تصريف الأفعال 130
جدول (55) تكرار الخطأ في استخدام الأسماء الموصولة 130
جدول (56) تكرار الخطأ في استخدام حروف العطف 131
جدول (57) تكرار الخطأ في استخدام أسماء الإشارة 131

قائمة بالرسوم التوضيحية

الشكل (1) إجراء تحديد الأخطاء في اللغة التي ينتجها دارس اللغة الثانية 31
الشكل (2) إحصاء الأخطاء التركيبية 86

إهداء

إلى جنتي الدنيا...

أبي وأمي

إن غبتما عني غابت سنيني ...

شكر وتقدير

كل الشكر والتقدير إلى من كان له الفضل بعد الله في خروج هذه الرسالة بشكلها النهائي، أستاذي الفاضل د. حافظ إسماعيلي يا من تكبدت معي عناء هذا البحث، وكنت خير رفيق في تذليل صعابه. كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى أساتذة قسم اللغة العربية وأساتذة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على نصحهم وتوجيهاتهم القيمة، وجهدهم الحثيث للارتقاء بالعملية التعليمية.

فهرس المحتويات

قائمة بالجداول vii
قائمة بالرسوم التوضيحية ix
إهداء x
شكر وتقدير xi
مقدمة 1

الفصل الأول: مداخل تعريفية عامة

1 أهمية دراسة الأخطاء اللغوية 8

2 طرق تعلم اللغة الثانية 11

3 أنواع المخالفات اللغوية 17

3.1 اللحن: 18

3.2 الغلط 20

3.3 الزلة (العثرة أو الهفوة) 20

3.4 الخطأ 21

4 مستويات تصنيف الخطأ 24

5 مصادر الخطأ اللغوي 26

5.1 النقل السلبي (التداخل اللغوي): 26

5.2 النقل داخل اللغة الواحدة 26

5.3 بيئة التعلم 27

5.4 استراتيجيات الاتصال 28

6 مراحل تحليل الخطأ 28

6.1 تعرُّف الخطأ 29

6.2 وصف الأخطاء 30

6.3 تفسير الخطأ 32

6.3.1 التفسير باستراتيجيات التلقي 32
6.3.2 التفسير باستراتيجيات التواصل 33
6.3.3 التفسير بالسياق التعليمي 33
6.3.4 التفسير بالسن 34
6.3.5 التفسير بالمحيط الاجتماعي 34

الفصل الثاني: الخطأ اللغوي في اتجاهات اللسانيات التطبيقية

1 الاتجاه التقليدي 37

2 الاتجاه التقابلي 45

3 اتجاه تحليل الأخطاء: 51

4 الاتجاه التكاملي 55

الفصل الثالث: تدريس القواعد النحوية (العوائق والمعايير والمناهج)

1 عوائق تعلّم النحو عند متعلمي اللغة العربية 61

1.1 عوائق النقل السلبي (التداخل اللغوي) 61

1.1.1 أنواع التداخلات اللغوية 64

1.1.2 أسباب التداخل 67

1.1.3 حدود نظرية التداخل 68

1.2 عوائق المنهج 69

1.2.1 الأسباب الرئيسية 71

1.2.2 الأسباب الثانوية 74

2 المعايير المنهجية في تدريس القواعد النحوية 75

2.1 الغائية: 79

2.2 التكامل: 79

2.3 التدرج: 80

2.4 التطبيق: 81

2.5 الإفادة والوضوح والسهولة 82

الفصل الرابع: الفصل التطبيقي

1 مدخل تعريفي ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر
Error! Bookmark not defined.

2 الدراسة التطبيقية: 89

3 استنتاجات: 130

الخاتمة 135

لائحة المصادر والمراجع 139

الملاحق 148

مقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن سيدنا محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد،

فتندرج ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في إطار ما يعرف بـ «اللسانيات التقابلية»؛ إذ يوجب موضوع دراسة الأخطاء اللغوية اتباع منهج التحليل التقابلي الذي يسعى إلى إيجاد تفسير للأخطاء في مجال تعلَم اللغات واكتسابها.

وقد تم تطبيق هذا المنهج لتطوير مواد تعليم اللغات ومناهجها وطرائقها، الأمر الذي ساعد كثيراً على تفادي الوقوع في الأخطاء اللغوية الناجمة عن تأثير اللغة الأولى (اللغة الأم) في اللغة المتعلَّمة (اللغة الهدف)، وما يستتبعه ذلك من أخطاءعلى المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى التركيبي والمستوى المعجمي الدلالي والمستوى الاستعمالي أو التداولي.

إن الخطأ هو انصرافٌ أو انحرافٌ عن النظام اللساني في أحد مستوياته: الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية الدلالية، ويعد ظاهرة بارزة في المنظومة التعليمية في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقاً أم مكتوباً.

وقد تأكد في ضوء ذلك واجب الاهتداء إلى الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء قصد توصيفها وضبطها وحصر مجالها الإجرائي.

لقد حملت اتجاهات عديدة على عاتقها أمر تحليل الأخطاء اللغوية ومعالجتها؛ ومنها الاتجاه التقليدي وهو اتجاه قديم، عرفته الثقافة العربية، فقد بذل علماء اللغة في القرون الثلاثة الأولى جهوداً كبيرة لمقاومة ظاهرة اللحن والخطأ في اللغة. ثم تطورت المعالجة في إطار اللسانيات التطبيقية، حيث تمكن الباحثون في هذا المجال من بلورة تصورات جديدة مكنت من إيجاد حلول عملية لبعض المشكلات المتصلة بتعليم اللغة، ومن ضمنها ارتكاب أبناء اللغة الأم الأخطاء اللغوية نفسها، وسبب الفشل في تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين،

ويظهر ذلك من خلال نتائج الاتجاهات التي عرضها علم اللسانيات التطبيقية، بدءاً من الاتجاه التقابلي مروراً باتجاه تحليل الأخطاء وصولا إلى الاتجاه التكاملي.

وسيتركز اهتمامنا في هذا البحث على الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية، وتحديدا عند طلاب "المستوى المتقدم في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة قطر"، وسيكون منطلقنا أساسا هو بعض النماذج الكتابية التي ستمكننا من تتبع أخطائهم التركيبية ووصفها وتحليلها. وسنذيل البحث ببعض الحلول والمقترحات العملية التي من شأنها أن تساعد على تجنّب الصعوبات المطروحة.

لقد كانت وراء اختيارنا لهذا الموضوع حوافز ذاتية وأخرى موضوعية؛ ترجع الحوافز الذاتية إلى:

-أن موضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها استهواني كثيرا؛ ففي إطار البحوث العلمية التكميلية التي نقوم بها في المقررات المدروسة، وقع اختياري على موضوع له علاقة بعلم اللغة التقابلي، وقد لامست قضايا كثيرة خلال إنجازي للبحث، ففضلت أن أسير على النهج نفسه.

-وارتباطا بالحافز السابق، فرضت علينا طبيعة الموضوع المشار إليه أعلاه زيارة الصفوف والاحتكاك بالطلبة؛ فتقوى هذا الحافز في نفسي أكثر.

وأما الحوافز الموضوعية فيمكن أن ألخصها في الآتي:

-الأهمية التي يحظى بها هذا الموضوع خلال السنوات الأخيرة،

-النتائج الهامة والمشجعة التي نجدها في مجال اللسانيات التطبيقية؛ وهذا ما وفر أرضية للاشتغال بآليات دقيقة جدا،

-الآفاق الكثيرة التي يفتحها هذا المجال،

-افتتاح مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر الذي يستقطب طلاب من مختلف دول العالم لتعلم اللغة العربية وثقافتها؛ وهو ما اعتبرناه أمرا مشجعا على خوض غمار التجربة الماتعة التي تجمع بين الجانبين اللساني والتربوي...

فهذه الاعتبارات مجتمعة تكشف أهمية بحثنا هذا الذي نتوق من خلاله إلى تحديد طبيعة الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وإيجاد تفسير لها، وتقديم اقتراحات لتفاديها، أو الحد منها على الأقل.

وقد انتظمت محتويات البحث في قسمين كبيرين، خصصنا أولهما لبسط القضايا النظرية المتصلة بموضوع البحث، وجاء الفصل الثاني ليقرن الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

توزعت محتويات الفصل الأول على ستة مباحث أساسية؛ جاء المبحث الأول منها "أهمية دراسة الأخطاء اللغوية" لعرض أهمية الموضوع، وجوانب الإفادة منه، وجاء المبحث الثاني "طرق تعلم اللغة الثانية" وجاء المبحث الثالث "أنواع المخالفات اللغوية" للحديث عن أنواع الأخطاء والتمييز بينها، أما المبحث الرابع فقد اخترنا له عنوان "مستويات تصنيف الخطأ" فعرضنا فيه لآراء ثلة من الباحثين الذين اهتموا بهذا الموضوع. أما المبحث الخامس "مصادر الأخطاء اللغوية" فقد بينا فيه أن مصادر الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة العربية –اللغة الثانية- عديدة؛ إلا أن هناك دراسات تؤكد أن النقل السلبي عن لغة أخرى والنقل داخل اللغة الواحدة وبيئة المتعلم واستراتيجيات الاتصال هي مصادر الأخطاء اللغوية الأعم والأشمل، وجاء المبحث السادس والأخير "مراحل تحليل الخطأ" ليبين أن تحليل الخطأ اللغوي يمر بثلاث مراحل ابتداءً من مرحلة التعرف على الخطأ فوصفه ثم تفسيره.

فأما الفصل الثاني الموسوم بـ"الخطأ اللغوي في اتجاهات اللسانيات التطبيقية"، فقد احتوى على أربعة مباحث، خصص كل واحد منها للحديث عن أحد اتجاهات تحليل الأخطاء: التقليدي، التقابلي، تحليل الأخطاء، التكاملي.

وأما الفصل الثالث الموسوم -"تدريس القواعد النحوية: العوائق والمعايير والمناهج" فقد احتوى على مبحثين؛ جاء أولها بعنوان -"عوائق تعلّم النحو عند متعلمي اللغة العربية"، حيث أشرنا إلى أسباب ترجع بالأساس إلى تأثير اللغة الثانية، وهي أخطاء تتغير حسب كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة الثانية، وجاء المبحث الثاني "المعايير المنهجية في تدريس القواعد النحوية" حديثا عن معايير رأيناها مهمة لتدريس النحو العربي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذه المعايير تعتبر أساسًا يمكن أن تبني عليها كتب النحو في نظرنا.

وأما الفصل التطبيقي من رسالتنا؛ فهو بيت القصيد؛ وفيه تصب جل روافد البحث؛ لأننا عرضنا فيه نتائج تحليل الأعمال اللغوية لعينة البحث المدروسة (طلاب المستوى المتقدم من برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة قطر عام 2013-2014م)،

وقد سلكنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الأخطاء وتحليلها، مع الاستعانة بالمنهج الإحصائي عند الضرورة.

إن دراسة الأخطاء التركيبية لمتعلمي اللغة العربية تتطلب جلدا ومثابرة؛ نظرا إلى تداخل عدة عوامل في الموضوع: لغوية، وتربوية، ومؤسسية...، وهذا ما تطلب منا مجهودات جبارة؛ وخصوصا من جهة تحديد الأخطاء، وتفسيرها وتصنيفها؛ لأن المستويات اللغوية تتداخل أحيانا، زد على ذلك أن النحو العربي أنحاء؛ وهذا ما جعل الصعوبات تتضاعف وتزيد استشكالا. فضلا عن الصعوبات الذاتية المرتبطة بصعوبة التوفيق بين متطلبات البحث والعمل والأسرة.

ورغم ذلك كله فقد حاولنا ما وسعنا الجهد تجاوز الصعوبات المطروحة بفضل الله عز وجل، وبفضل أستاذي المشرف الذي لم يأل جهدا في نصحي وتوجيهي وتوفير المراجع الضرورية التي ساعدت كثيرا على تجاوز الكثير من الصعوبات المطروحة.

ولا يدعي هذا البحث أنه جديد كليا في بابه؛ فقد سبقنا مجموعة من الباحثين إلى طرق قضايا تتصل بالموضوع، ويمكن أن نشير هنا تمثيلا لا حصرا إلى بعض الكتب المعروفة، ومنها:

-أسس تعلم اللغة وتعليمها لدوجلاس براون، فهذا المرجع يعد من أهم الكتب في مجال تعلم اللغة وتعليمها، حيث تناول هذا الكتاب موضوعات عديدة، من بينها المجال الذي نبحث فيه -مجال تعليم اللغات الأجنبية- ويمدنا الكتاب بإحاطه شاملة للأسس النظرية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وهي أسس ضرورية لفهم المناهج والأساليب وقواعد استخدامها وفهمها فهمًا كاملًا، وقد استفدنا من هذا الكتاب في الموضوعات التي نوقشت في الفصل التاسع الذي جاء حديثا مفصلا عن نظرية تحليل الأخطاء.

-الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي لمحمد أبو الرب، يأتي هذا المرجع في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، ولا تقل أهميته عن كتاب أسس تعلم اللغة وتعليمها، فقد عمد مؤلفه إلى تقديم بحث نظري واف ومتخصص في موضوع الأخطاء اللغوية، دون أن يهمل الجانب التطبيقي الذي أفرد له دراسة مستقلة.

–التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، لمحمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين. يعالج هذا الكتاب قضايا التحليل التقابلي المنظم من حيث أهميته ومن حيث تطبيقاته في مجال الأصوات والنحو والمفردات، كما يعالج القضايا الخاصة بتحليل الأخطاء من حيث النظرية والتطبيق كذلك.

وعلاوة على هذه الكتب نجد مراجع ودراسات أخرى أفادتنا كثيرا؛ من بينها كتاب الحياة مع لغتين لمحمد علي الخولي، وكتاب تحليل الأخطاء –مقاربة لسانية لتعلم اللغة العربية للمصطفى بنان، علاوة على دراسات وبحوث أخرى، منها: "تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية لسهى نعجة وجميلة أبو مغنم، و"نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي لجاسم علي جاسم، و"استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لنونج لكسنأ كاما... وكلها مراجع قيمة أفادت رسالتنا كثيرا من جوانب مختلفة.

وإذا كنا قد حاولنا في بحثنا هذا أن نتتبع بالتفصيل جوانب محددة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالأكيد أن هناك جوانب أخرى، قادنا بحثنا هذا إليها، وهي جوانب يمكن أن يسهم الخوض فيها في تقدم البحث في هذا المجال، ومن الآفاق التي يفتحها البحث: والتي يمكن أن نتطرق لها لو فتح الله علينا مستقبلًا في سلك الدكتوراه، أو يمكن لغيرنا من الباحثين التفكير فيها: الوقوف على أثر الخطأ التركيبي في المنظومة التعليمية ومحاولة استبصار أوجه تقاطع هذا الخطأ مع المستويات (الصوتية، الصرفية، الدلالية، المعجمية)، كما يمكن دراسة الأخطاء التركيبية في جميع مستويات تعليم اللغة العربية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ابتداءً من المبتدئين فالمستوى المتوسط ثم المستوى المتقدم، وبحث كهذا سيكون مفيدا؛ لأنه يمكننا من معرفة مدى تقدم الطلاب التدريجي في تجاوز الأخطاء.

وختاما هناك تنبيهات لا بد منها:

– سيلاحظ القارئ الكريم أننا استعملنا أحيانا اللسانيات التطبيقية، وأحيانا علم اللغة التطبيقي، وذلك لضرورة وجدنا أنفسنا أمامها، تتمثل في إشكالية المصطلح اللساني في الثقافة العربية التي ما زالت تؤرق الباحث في مجال اللسانيات إلى اليوم، فلم نشأ التدخل في النصوص المستشهد بها،

– إننا لم نتمكن من الحصول على بعض المراجع، فكان حرصنا شديدا على أن نثبت المصدر الذي أفدنا منه حرصا على الأمانة العلمية، وهذا ما يفسر رجوعنا إلى مراجع اليد الثانية أحيانا،

– آثرنا أن نشير في الهامش إلى اسم المؤلف، وعنوان الكتاب أو المقال، وأثبتنا الإحالة الكاملة في لائحة المصادر والمراجع...، حتى لا تتضخم الهوامش بمعلومات مكرورة...

– قد يجد القارئ تفسيرا لبعض أخطاء العينة؛ لكن المتعلم لا يدرك تلك التفسيرات، بل عادة ما ترجع صحة ما يكتب إلى الصدفة، أو قياسا على اللغة الأم للمتعلم، ومن هذا المنطلق فإن علم اللغة التقابلي يعتبر ذلك أخطاء،

– اعتمدنا في تحليلنا للأخطاء وتصنيفها حسب المستويات على المعيار الأوربي الموحد،...

وفي الختام أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي المشرف الدكتور حافظ إسماعيلي الذي كان لي نعم الموجه والمعين على تجاوز الصعوبات والعقبات التي واجهتني خلال رحلتي العلمية مع هذا البحث، كما أتوجه بجزيل الشكر إلى كل أساتذتي في برنامج ماجستير اللغة العربية؛ فقد تعلمت الكثير على أيديهم طيلة مرحلة التكوين، كما أشكر الدكتور الفاضل عبد الله عبد الرحمن مدير برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والدكتور منتصر الحمد عضو هيئة التدريس في البرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة قطر على مساعدته وتوجيهه، ومن خلاله أشكر كل الأساتذة العاملين في البرنامج، وكل الطلاب على تعاونهم العلمي الصادق.

والحمد لله رب العالمين

الفصل الأول:

مداخل تعريفية عامة

تمهيد:

الأخطاء اللغوية هي أحد أهم معايير تقييم الكفاية اللغوية عند المتعلم، حتى وإن كانت هذه الأخطاء لا تقدم معياراً مباشراً؛ ولكن دراستها والتعمق فيها تعطي فكرة واضحة عن معرفة المتعلم اللغوية، وتجعلنا على بينة بما يستطيع أن يتعلمه، والمزالق التي يقع فيها؛ لأن تلك الأخطاء تعد أحد أهم الأسباب المعروفة التي يمكننا من خلالها اتباع استراتيجية محددة في التعليم وخصوصاً في تعليم اللغة الأجنبية.

وسنهتم في هذا الفصل بموضوع الأخطاء اللغوية؛ وسنستهله بالوقوف على أهمية دراسة تلك الأخطاء اللغوية؛ وبطرق تعلم اللغة الثانية، وأنواع المخالفات اللغوية، كما سنتوقف على مستويات تصنيف الخطأ، ومصادر الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية. وسنعرض في ختام هذا الفصل إلى مراحل تحليل الخطأ اللغوي الذي يبدأ بمرحلة التعرف على الخطأ فوصفه ثم تقديم تفسير علمي له.

1أهمية دراسة الأخطاء اللغوية

جميل أن يتعلم المرء من أخطائه، فكل إنسان إذا أراد أن يتعلم لغة ثانية بطريقة سليمة فلا بَّد أن يقع في أخطاء، وغالباً ما تكون هذه الأخطاء كثيرة في المراحل الأولى، وهذا أمر طبيعي ووارد عند كل من أراد أن يتعلم لغة جديدة، فهذه الأخطاء هي بمنزلة مرحلة تثري تجربتنا في الحياة؛ إذ إن إدراكنا لأخطائنا هو ما يجعلنا غير قادرين على التفريق بين الصواب والخطأ.

وسيتركز حديثنا على الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية، وبالتحديد متعلم اللغة العربية؛ لأن وقوع هذه الفئة من المتعلمين في الخطأ يبقى مستمرا إلى حين اكتمال تعلم اللغة لديهم[1]، لذلك تعد الأخطاء اللغوية جزءاً لا يتجزأ في تعلّم اللغة[2].

لقد عدَّ كوردر (*S.p. Corder*) في إحدى مقالاته دراسة الخطأ جزءًا لا يتجزأ من تعلم اللغة؛ إذ يشبه البحث في الأخطاء من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللغة الأم، وبالتالي فهي تعطينا صورة عن التطور اللغوي للمتعلم، وإشارات إلى استراتيجيات التعلم لديه[3].

ويؤكد هكتر هامرلي (*H. Hammerly*) في كتابه "***النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية***" أنه يتعين على المتعلمين أن يدركوا أخطاءهم حتى لا يسيطر عليهم إحساس بالخوف والفشل عند تعلمهم للغة، فعندما يدركون أخطاءهم تلك، فإن ذلك يعد مؤشرا على اهتمامهم بتحسين مستواهم وبلوغ مستوى متقدم، فتزيد الدافعية عندهم إلى تصحيحها وعدم إهمالها، فيجنبون أنفسهم بذلك العجز اللغوي[4].

ويرى هامرلي أن التعليم يمكن أن يخلو نسبيًا لا كليا من الأخطاء، وفي حال تسهيل مهمة التعلم بالتجزيء إلى خطوات صغيرة جداً. ولكن هذا التعلم في نظره سيكون بطيئاً ومملاً للمتعلمين[5].

---

[1] انظر:

S.P. *Corder, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis.*

ضمن كتاب:

Jack C.Richards, Error Analysis perspectives on second language Acquisition, p170.

(نقلًا عن كتاب محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص15).

[2] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 15.

[3] انظر: س.ب. كوردر، تحليل الأخطاء، ضمن كتاب محمود صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 142-143.

[4] انظر: هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ص122.

[5] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما لاحظ العديد من الباحثين[1] المهتمين بمجال اللسانيات التطبيقية أن التعليم لا يمكن أن يخلو من الخطأ؛ إذ إن أي متعلم أراد أن يتعلم اللغة لا بد أن يقع في مزالق، ومن هنا فإنه من الطبيعي أن يكون الخطأ موجودًا وهذا ليس عيبًا، بل العيب في ارتكاب الخطأ وعدم السعي إلى تصحيحه.

وسنركز في بحثنا هذا على أهمية دراسة الأخطاء اللغوية؛ لأن كثرة الأخطاء تعوق عملية التواصل بين المتعلم والناس، ويستفحل ذلك أكثر كلما استمر المتعلم في الوقوع في الأخطاء نفسها دون تصحيحها؛ فيترك الخطأ اللغوي أثرًا سلبيًا في المتعلم؛ نفسياً واجتماعياً واقتصادياً وحضارياً...، إضافة إلى أثره اللغوي على مستوى الاتصال بمختلف أشكاله وفي مختلف مقاماته التي يرد فيها[2]. وقد اعتبر الرسول -صلى الله عليه وسلم- الإنسان الوقوع في الخطأ اللغوي نوعا من الضلال وذلك في قوله: "أرشدوا أخاكم فإنه قد ضل"[3]. ففي هذا الحديث يشير رسولنا الكريم إلى خطورة الخطأ اللغوي على الإنسان والمجتمع، فنحن دائماً نشعر بالارتياح إذا سمعنا تعبيرًا من شخص أو تحدثنا دون وجود أيّ أخطاء لغوية؛ لذلك يجب دراسة هذه الأخطاء دراسة علمية -كما أشرنا سابقاً- ويتم هذا في ضوء اللسانيات التطبيقية، نظرًا إلى قدرتها على تحديد الأخطاء ووصفها وتفسيرها وتقويمها[4].

وجدير بالإشارة هنا أن التعلم البشري يقوم بمختلف أنواعه ومجالاته على ممارسة الصواب والخطأ ثم عزل الخطأ وإيراد الصواب فقط، ولكن تعلّم اللغة يتوقف على مدى الإفادة من الأخطاء اللغوية بتصحيحها وإجراء المحاولات الأخرى بناء على ذلك التصحيح ثم تكرار المحاولات حتى الاهتداء إلى الهدف المنشود في أفضل الحالات[5].

ويرى اللغويون القدامى أن دراسة الأخطاء اللغوية وتتبعها عبر مراحلها التاريخية المختلفة أمر ضروري للغاية؛ لأنها تعتبر من الأسباب المعروفة في تطور اللغات، فقد أشار ابن جني إلى أن ثمة أخطاء لغوية وقعت وبقيت دون تصحيح لأسباب مختلفة، أو صححت ولكنها بقيت على حالها بحيث أصبحت تمثل فيما بعد ظواهر لغوية معترفاً بها[6]. وهذا ما أشار إليه بوضوح في كتاب الخصائص، وتحديدا في الباب الذي عنونه: "أغلاط العرب" يقول: "كان أبو علي -رحمه الله- يرى وجه ذلك ويقول: إنما دخل هذا النحو في كلامهم، لأنهم ليست لهم أصول

---

[1] سيرد ذكر هذه الدراسات تباعًا في بحثنا.
[2] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص19.
[3] الحديث رواه الحاكم وهو مقبول بشاهده وقد ضعفه الألباني ولكن لعله لم يطلع على شاهده.
[4] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص17.
[5] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي وعلي شعبان، ص203.
[6] انظر: عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص109.

يراجعونها، ولا قوانين يعتصمون بها، وإنما تهجم بهم طباعهم على ما ينطقون به فربما استهواهم الشيء فزاغوا به عن القصد"[1].

ومن الأمثلة التي ضربها على ذلك: "همزهم مصائب. وهو غلط منهم. وذلك أنهم شبهوا مصيبة بصحيفة (فكما همزوا صحائف همزوا أيضاً مصائب، وليست ياء مصيبة زائدة كياء صحيفة) لأنها عين، ومنقلبة عن واو، هي العين الأصلية. وأصلها مصوبة؛ لأنها اسم فاعل من أصاب، كما أن أصل مقيمة مقومة وأصل مريدة مرودة، فنقلت الكسرة من العين إلى الفاء، فانقلبت الواو ياء.

وجمعها القياسي مصاوب. وقد جاء ذلك؛ قال:

يصاحب الشيطان من يصاحبه فهو أذيّ جمّة مصاوبه

وقالوا في واحدتها: مصيبة، ومصوبة، ومصابة. كأن الذي استهوى في تشبيه ياء مصيبة بياء صحيفة أنها وإن لم تكن زائدة فإنها ليست على التحصيل بأصل. وإنما هي بدل من الأصل، والبدل من الأصل ليس أصلاً، وقد عومل لذلك معاملة الزائد"[2].

ويرى براون (*Brown*) أن تعلم اللغة الأجنبية لا يختلف عن تعلم اللغة الأم؛ لأن طبيعة اكتساب اللغة الأم تقوم على المحاولة والخطأ، وكذلك الشأن بالنسبة إلى تعلم اللغة الأجنبية؛ فالأطفال مثلًا، عندما يكتسبون اللغة فإنهم يقعون في أخطاء لغوية لا حصر لها أثناء تعلمهم لغتهم الأم إذا قارنا ذلك بلغة الكبار الصحيحة، وهذا أمر طبيعي عندما يقع الطفل في تلك الأخطاء؛ لأن الطفل يتعلم بواسطة التغذية الراجعة من الآخرين، ويحدث ذلك ببطء لكن بخطى ثابتة؛ وعليه لا مفرّ من وقوع المتعلمين في الأخطاء اللغوية أثناء تعلمهم اللغة؛ وإنهم إن لم يقعوا في أخطاء فإنهم بذلك سيعيقون الاكتساب الطبيعي للغة الذي يعتمد على الإفادة من تصحيح الخطأ[3].

ونرى هنا أن الوقوع في الخطأ أثناء تعلّم المتعلم اللغة الأجنبية هو أمر بديهي، وقد شبّه براون[4] ذلك بما يحدث خلال اكتساب الطفل لغته الأم؛ فعندما يخطئ الطفل أثناء اكتسابه للغته الأم فإن مَن حوله يسعى إلى تصحيح هذا الخطأ، الأمر نفسه عند المتعلم عندما يتعلم اللغة الأجنبية فالمعلم يسعى إلى تصحيح أخطائه[5].

---

[1] ابن جني، الخصائص، ج3، ص273.
[2] المرجع نفسه، ج3، ص276.
[3] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي وعلي شعبان، ص203.
[4] انظر: المرجع نفسه، ص203.
[5] بنينا هذا الاستنتاج على ما جاء عند براون في المرجع المشار إليه آنفا.

ويشير جين (*Jain*) في مقالته التي نُشرت في كتاب "***وجهات نظر تحليل الأخطاء***" إلى أهمية فهم أخطاء متعلمي اللغة الثانية، ويحث على ذلك؛ لأن فهم سبب هذه الأخطاء سيساعدنا على فهم عمليات تعلّم اللغة الثانية[1].

وأشار كوردر (*Corder*) إلى طرق مختلفة تتجلى من خلالها أهمية دراسة الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية واعتبرها أخطاء أساسية لا يستطيع المتعلم الفرار منها؛ فالوقوع في هذه الأخطاء هو بمنزلة أداة يستخدمها المتعلم ليتعلم اللغة الثانية بشكل جيّد، وهذه هي الطريقة الأولى في اختيار فرضياته عن طبيعة اللغة التي يتعلمها. أما الثانية فهي تجعل المعلم أمام تحليل نظام، وهذا النظام يكشف له البعد الذي يرنو المتعلم الوصول إليه، وما الذي ينبغي أن يتعلمه، أما الثالثة فتتمثل في تزويد الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها والاستراتيجيات والإجراءات التي يوظفها المتعلم في اكتشافه اللغة[2].

ويذهب كوردر إلى أبعد من ذلك؛ إذ يرى أن الأخطاء اللغوية تؤمّن المعلومات الكافية لتصميم برنامج لتعليم اللغة الثانية، وذلك لا يتم إلا عن طريق تخطيط واسع، ووجود مجموعة من المتعملين، ولكنه يؤكد في الوقت نفسه أن هذا الأمر لا يتم ببساطة، بل يحتاج إلى جهد وعناء[3].

وقد بيّن يوهان فك (*Juhann Fuck*) أن اختلاط العرب بغيرهم من الأمم الأخرى كان سببًا في إصابة اللغة العربية بكثير من التغيّرات التي عدّها بمنزلة تطور، لكن تفاصيل هذا التطور غير معلوم لانعدام أخبار المعاصرين، مستثنياً المؤلفات المتأخرة عن ذلك؛ إذ حفظت قدرًا كبيرًا من الأخبار عن الأخطاء اللغوية التي تؤكد في مجموعها نوعاً من الخصائص والسمات بصورة مستفيضة تجعلنا نعدها طابعاً مميزاً لهذا التطور[4].

2 طرق تعلم اللغة الثانية

العلم والتعلّم من أهم الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته، وأي أمة في العالم مهما بلغت من قوة فإنها لا تستطيع أن تقوم وتنهض وتتقدم إلا بالعلم والتعليم، ومن الجدير بالذكر أن أول آية نزلت في القرآن الكريم وهي بداية

---

[1] انظر:

MP Jain, Error Analysis: Source, cause and significance

ضمن كتاب: *Richards, Jack, Error Analysis perspectives, p189* (نقلاً عن كتاب محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 22).

[2] انظر:

S.P. Corder, The significance of learner's Errors.

(نقلاً عن كتاب دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، ص203).

[3] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، ص203-204

[4] انظر: أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ص21.

الوحي على رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بدأت بقول الله تعالى: (اقرأ باسم ربك الذي خلق)[1]. وهذه الآية "حادث ضخم بحقيقته، وضخم بدلالته، وضخم بآثاره في حياة البشرية جميعًا... وهذه اللحظة التي تم فيها هذا الحادث تعد -بغير مبالغة- هي أعظم لحظة مرت بهذه الأرض في تاريخها الطويل"[2]؛ لذلك لا نبالغ عندما نقول إن القراءة والتحصيل هما السبيل لنهضة الأمم وتقدّمها.

وما يهمنا في هذا المبحث هو دراسة كيفية تعلّم اللغات الثانية، والوقوف على الكيفيات التي يبدع فيها المتعلمون نظامًا لغويًا جديدًا عندما يتعلمون اللغة الثانية وبيان المراحل أو الطرق التي يتعلم بها المتعلم.

إن تعلم اللغة الثانية يعتبر جزءًا من كل أو من مجال واسع ألا وهو دراسة اللغة والسلوك اللغوي، فإذا أراد معلم اللغة الثانية أن يبتكر طرقًا لتدريس اللغة الثانية فلا بد أن يكون لديه قاعدة صلبة لتلك الطرق في حقل تعلم اللغة، فهناك من يبتكر طرق تدريس خاطئة في تعليم اللغة الثانية ويظن أنها صحيحة وهي في الحقيقة خاطئة ومضللة، فيكون ضررها أكبر من نفعها بالنسبة إلى المتعلم. فعلى سبيل المثال هناك من يلجأ إلى طريقة استظهار القواعد وتمارين الترجمة، فيقوم المتعلم باستظهار جميع القواعد في لغته الأم ثم يترجمها من اللغة الأم إلى اللغة الثانية التي يتعلمها أو العكس، دون أن يدرك أن هذا الأمر يوقعه في الخطأ. لكن الدراسات في حقل تعلم اللغة الثانية جعلت معلمي اللغة ومعدي المناهج على بينة تامة أن تعلم اللغة الثانية لا ينحصر في استظهار القواعد والترجمة، بل الأهم من ذلك تعلّم كيفية التعبير عن حاجات التواصل[3].

ففي موقف التعلم اللغوي لا بد أن نميز بين اللغة الأم واللغة الثانية في موضوع التعلم والتعليم، فاللغة الأم يكتسبها الطفل من خلال البيئة المحيطة به تلقائيًا، بدءًا من الأشهر الأولى في حياته[4]، أما اللغة الثانية فإنه يتعلمها بالاجتهاد من خلال تعلمه في الفصول الدراسية، وقد قدم كراشن (*Krashen*) تمييزًا بين نمطين من السلوك المرتبط بتعلم اللغة:

---

[1] سورة العلق، آية 1.

[2] سيد قطب، في ظلال القرآن، مجلد 6، ج30، ص3639 (نقلًا عن كتاب علي أحمد مدكور وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص147).

[3] انظر: سوزان م جاس ولا ري سلينكر، ترجمة ماجد الحمد، اكتساب اللغة الثانية، الجزء الأول، ص3-4.

[4] بعد بضعة أشهر من بدء قول كلماتهم الأولى، بين عمر ثمانية عشر وأربعة وعشرين شهرًا بالنسبة إلى غالبيتهم، يجتاز الأطفال مرحلة جديدة تحدث تغيرات هامة في سلوكهم اللغوي تزداد مفرداتهم فجأة، ويصبح نطق الكلمات أقل تقلبًا، وتظهر لديهم ملفوظات تتألف من عدة كلمات يراود الوالدين انطباعا بأن طفلهما بدأ يتكلم فعلًا ليس ذلك بلا سبب. تبدأ المنظومة النحوية للغة البالغين بتنظيم معارف الطفل اللغوية. لمعرفة المزيد انظر: بينيديكت دو بويسون باردي، كيف يتعلم الطفل الكلام، ص277.

-الاكتساب *Acquisition* "وهو سيرورة طبيعية لا واعية تحدث للطفل فيمتلك عبرها معرفة ضمنية بلغة محيطة، بكيفية تلقائية متدرجة، يدرجها كوردر (1980) ضمن النمو العضوي للطفل. ولا يخضع الاكتساب للتصحيح والتوجيه"[1].

-التعلم *Learning* "وهو سيرورة واعية، يرمي من خلالها المتعلم إلى استبطان قواعد لغة ثانية، وامتلاك معرفة صريحة بها، وذلك في إطار مؤسسي وضمن مقرر متدرج. وهي العملية التي يعتبرها كوردر (سيرورة تراكمية وليست عضوية)"[2].

ونشير هنا إلى أن المدرسة السلوكية نادت بإبعاد اللغة الأم عند تعلم الفرد اللغة الثانية حيث اعتبرت أن اللغة الأم هي مصدر تشويش وخلط وخطأ في اللغة الثانية، وعلى العكس من ذلك أقرت اللسانيات التطبيقية بوحي مباشر أو غير مباشر من مفهوم النحو الكلي في الاتجاه التوليدي أن اللغة الأم لها أهمية كبرى في تعلم اللغة الثانية؛ فالعلاقة بين هاتين اللغتين قد تكون علاقة إيجابية تخدم اللغتين عندما تتفق قيم الوسائط بين نحويهما، فيقوم المتعلم بنقل قدرته في لغته الأم (الأولى) إلى اللغة الثانية المتعلمة، وأحيانًا تكون العلاقة سلبية عندما تتباين قيم الوسائط فيقع الخطأ اللغوي أو التداخل؛ وذلك لأن المتعلم يستوحي قواعد لغته الأم في إطار لغوي مختلف[3].

إن مصطلح تعلم اللغة الثانية يشير إلى عملية تعلّم أخرى غير اللغة الأم أو اللغة الأصلية، وقد يشير هذا المصطلح في بعض الأحيان إلى تعلم لغة ثالثة أو رابعة.

والمهم هنا أن مصطلح تعلم اللغة الثانية هو تعلم لغة غير أصلية بعد اكتسابنا للغة الأم أو اللغة الأصلية، والمقصود استعمال هذا المصطلح (تعلم اللغة الثانية) سواء أكان هذا التعلم في فصول دراسية أم عند التعرض الطبيعي للغة[4].

وجدير بالإشارة في هذا السياق أن هناك من يخلط بين مصطلح تعلم اللغة الثانية وتعلم اللغة الأجنبية، رغم الفرق الموجود بينهما؛ فتعلم اللغة الثانية يعني تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم تلك اللغة بشكل أصلي، فالناطقون بالفرنسية، مثلًا، يتعلمون الفرنسية في إسبانيا، أما مصطلح تعلم اللغة الأجنبية فيعود إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين مثل الناطقين بالفرنسية يتعلمون الإسبانية في فرنسا، والمهم هنا هو أن التعلم في بيئة

---

[1] *S.P.Corder, Post- Scriptum in lanages, n57, p40.*
(نقلًا عن كتاب المصطفى بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، ص29).

[2] *Ibidem.*

[3] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، ص29-30.

[4] انظر: سوزان م جاس ولا ري سلينكر، ترجمة ماجد الحمد، اكتساب اللغة الثانية، ج1، ص7.

اللغة الثانية يتم في ظل إمكانية التواصل الكبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، وهذا الأمر لا يحدث في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية[1].

وهناك أمور أساسية ينبغي أن يراعيها متعلم اللغة الثانية عند تعلُّمه، ومنها فهمه ما ينبغي تعلمه، وتعلم قواعد اللغة الهدف أو اللغة الثانية بصورة صحيحة، وعدم الخلط بينها وبين قواعد اللغة الأم، وإدراك جميع مستويات اللغة في اللغة الثانية وهي المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي والتداولي.

يسلك متعلم اللغة الثانية طرقا مختلفة لكي يصبح شخصًا ثنائي اللغة متمكنًا من اللغة الثانية، ومنها:

الطريقة الأولى: تعلّم اللغة الثانية في مرحلة الطفولة، وهذه الطريقة تعد من أهم الطرق[2]، فمن المعروف أن الطفل في السنوات الخمس الأولى من عمره يستطيع أن يكتسب عددًا هائلًا من الكلمات ويخزنه في ملكته اللغوية أكثر من أي عمر آخر. فيكون مزوّدًا بقدرة لغوية خاصة تمكنه من اكتساب اللغة وتعلمها دون تدخل مباشر من الوالدين أو المعلمين، وهذه القدرة اللغوية تولد مع الطفل وتمكنه من الابتكار اللغوي، يقول تشومسكي في هذا الصدد: "في حالة اللغة، ينبغي أن نشرح كيف يتمكن الفرد الذي يحصل على بيانات محدودة، من تطوير نظام معرفي غني جدًا. فالطفل عندما يوضع في بيئة لغوية، يسمع مجموعة من الجمل التي غالبًا ما تكون غير تامة، ومتشظية، وما إلى ذلك. وعلى الرغم من ذلك كله ينجح خلال وقت قصير جدًا في "بناء" أو تمثل قواعد تلك اللغة، وتطوير معرفة معقدة جدًا، لا يمكن استخلاصها بالاستنباط ولا بالتجريد مما حصل عليه من خبرة. نستنتج أن المعرفة المتمثلة داخليًا لا بد أنها محددة بدقة من طرف ملكة بيولوجية ما"[3].

يستطيع الطفل في السنوات الأولى من عمره التمييز بين لغته الأم واللغة الثانية إذا كان من يعلمه ويوجهه ويلقنه في الطريق السليم سواء كان هذا التعلم متزامنًا مع اكتساب اللغة الأم -اللغة الأصلية- أو يفصل بينهما بعض الوقت.

ويؤكد صاحب كتاب ***التعليم وثنائية اللغة*** "أن الطفل الذي يعيش عرضة اللغتين في الوقت نفسه الذي يبدأ فيه بتعلم الكلام يكتسب كلًا من هاتين اللغتين بدون جهد يذكر وبالطريقة نفسها التي يكتسب فيها لغة واحدة لو كان

---

[1] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] انظر: ميجل سيجوان، وليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص13.

[3] *Noam Chomsky, Language and Responsibility, p63.*

أحادي اللغة، ومثل هذا الطفل لا يكتسب هذين النظامين فقط، بل ويحتفظ بهما منفصلين بحيث يمكنه التغيير بسرعة من نظام إلى آخر حسب الظروف"[1].

يتضح إذن، من خلال ما أسلفناه أن مرحلة الطفولة هي إحدى أهم المراحل التي يستطيع فيها الطفل أن يكتسب لغته الأم ويتعلم لغة ثانية في الوقت نفسه؛ ذلك لأن ملكته اللغوية الفطرية تستطيع أن تستقبل كمًا هائلًا من الكلمات، على عكس المتعلم الذي يتعلم اللغة الثانية في سن متأخر من العمر؛ لأنه في هذه الحالة يكون قد اكتسب لغته الأم اكتسابًا جيدًا وحين يتلقى تعليم اللغة الثانية يقوم بتطبيق قواعد اللغة الأم في اللغة الثانية.

وتتميز الطريقة التي يتعلم بها المتعلم اللغة الثانية بالشمولية؛ وذلك لأن الطفل خلال هذه المرحلة يعرف لغته الأم واللغة الثانية بعمق وكثافة ولا يوجد قصور لديه في أي من اللغتين، ويكون في هذه الحالة قد تشبع اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية بطريقة موازية.

إن القدرات العقلية لدى الطفل في مرحلة الطفولة تكون عالية جدًا مما يساعده على تعلم أي لغة أكثر من أي عمر آخر في حياة الإنسان؛ ولكن هذا لا يعني أننا نقلل من قيمة المراحل الأخرى من عمر الإنسان في تعلم اللغة وأن المتعلمين لا يستطيعون تحقيق ثنائية لغوية كاملة، بل إنهم يستطيعون ذلك ومع صعوبة في الأمر[2].

الطريقة الثانية: أما الطريقة الثانية في تعلم اللغة الثانية فهي تعليم الطفل اللغة الثانية في المدرسة؛ فالطفل يترعرع وسط أسرته في السنوات الخمس الأولى من عمره وهو يتحدث لغة واحدة وهي اللغة الأم؛ لكن مع التحاقه بالمدرسة، وخلال السنة الأولى يبدأ في تعلم اللغة الثانية التي تعتبر لغة التعلم "ومثل هذا الوضع يحدث كثيرًا للأطفال الذين ينتمون إلى أقليات لغوية أو أسر مهاجرة في بلد له لغة مختلفة والثنائية اللغوية المكتسبة بهذه الطريقة قد تكون عميقة نسبيًا ولكن عدم التوازن سيكون ظاهرة واضحة بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية واختلاف وظائف كل من اللغتين، وسوف يستمر الطفل في استعمال اللغة الأصلية للأغراض اليومية والشخصية محتفظًا باللغة التي تعلمها في المدرسة للاتصالات الأكثر رسمية والوظائف الاجتماعية الأعلى"[3].

تختلف الطريقة الثانية في تعلم اللغة الثانية إذن، اختلافًا نسبيًا عن الطريقة الأولى، فالطريقة الأولى تمكن الطفل من تعلم اللغة الثانية مع اكتساب اللغة الأم في الوقت نفسه، أما الطريقة الثانية فيتعلم الطفل اللغة الثانية فور التحاقه بالمدرسة ويكون قد اكتسب لغته الأم.

---

[1] ميجل سيجوان ووليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص13.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص14.
[33] المرجع نفسه، ص14.

الطريقة الثالثة: وهي أن يكتسب المتعلم اللغة الثانية بعد مرحلة الطفولة وهذا يكون عن طريق دراسة اللغة الثانية في مراحل متقدمة من الدراسة أو يكون هذا التعلم عن طريق الاتصال المباشر مع هذه اللغة في المجتمع الذي يتحدث أبناؤه الأصليون هذه اللغة. ومثال ذلك المهاجر الذي يكون مضطرًا للهجرة إلى بلد آخر للعمل؛ فهو يتحدث لغة غير لغته الأم، ومع مر السنين يتعلم لغة هذا البلد ويتقنها ولكن درجة إتقان اللغة في مثل هذه الحالة يكون محدودا. ولكن المهم أن يستعمل المهاجر اللغة الثانية للتواصل مع أبناء المجتمع[1].

الطريقة الرابعة: وتتمثل في تعليم اللغة الثانية عن طريق الدراسة الأكاديمية لشخص ما في مجتمعه[2].

هذا بالنسبة إلى الطرق أو المراحل التي يتم من خلالها تعلم اللغة الثانية، وبإمكان أي متعلم اتباع أي طريقة لتعلم اللغة الثانية، رغم أننا نرجح اتباع الطريقة الأولى وهي تعلم اللغة الثانية مع اكتساب اللغة الأم؛ أي استعمال لغتين مختلفتين في أوضاع متشابهة بالقدرة والسرعة نفسيهما وعدد مرات الاستعمال نفسه وبالتالي تصبح الثنائية اللغوية متوازنة وكاملة.

إن نجاح العملية التعليمية للغات الثانية أو اللغات الأجنبية يبقى رهينا بثلاثة شروط ضرورية؛ وهي شروط ترتكز بالأساس على المتعلم والمعلم وطريقة التعليم.

فبالنسبة إلى المتعلم يجب أن نحاول إيجاد التفسير العلمي لبعض العوائق والصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الثانية وتذليل هذه الصعوبات في المجتمع البشري المتعدد اللغات والثقافات "لذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات، واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة، فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهج كثيرة ترتكز أساسًا على المعطيات العلمية للبحث اللساني، وهذه المناهج استطاعت أن تذلل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل معلمي ومتعلمي اللغة الأجنبية وهذه الدراسات كلها تؤكد أهمية الأخذ بعين الاعتبار اللغة الأساسية عند المتعلم مع الاحتياط من خطر التداخل بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وسيكون هذا الأمر سهلًا إذا ما ضبطت نقاط الارتكاز ضبطًا دقيقًا، ويقصد بنقاط الارتكاز كل ما هو متوازٍ في اللغتين المعنيتين"[3]، وهنا يأتي دور المعلم في محاولة طمس هذه الصعوبات والعوائق من خلال لجوئه إلى النظريات المختلفة التي تسهل عملية إدراك العملية التلفظية عند المتكلم- المستمع، وتسهل عليه أيضًا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها -أي اللغة الثانية-، فنجاح المعلم في

[1] انظر: المرجع نفسه، ص14.
[2] انظر: ميجل سيجوان ووليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص15.
[3] خالد حسين أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص48.

تعليم اللغة الثانية يعود إلى ثلاثة جوانب رئيسة يجب أن تكون متوافرة عند كل معلم، وهي "الكفاية اللغوية، وكيفية استعمالها استعمالًا صحيحًا حسب ما تقدمه النظرية اللسانية، والإلمام بمجال بحثه، فيجب أن يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في ميدان البحث اللساني، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها، ومهارة تعليم اللغة، ولا تتحقق المهارة بدون شرطين؛ الممارسة العملية التعليمية من جهة، والاطلاع على نتائج البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى"[1].

فهذه هي الشروط الثلاثة الأساسية لنجاح العملية التعليمية للغات، فالمعلم يجب أن يكون على معرفة ودراية تامين بحالة المتعلم النفسية والمعرفية وحتى التواصلية، ولا بد أيضًا أن يعرف جميع مستويات اللغة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية للطرائق التعليمية المستندة لنتائج البحث اللسانية وهذه بدورها ستسعفه على تشكيل تصور واضح لبنية النظام اللغوي والتعليمي الذي بدور سيقدم التفسير العلمي لكل المظاهر التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعلم اللغة وتعليمها[2].

3أنواع المخالفات اللغوية

إن التعلم البشري عملية تقتضي الوقوع في الخطأ، فالأغلاط، والتقديرات الخاطئة، والحسابات، والافتراضات غير الصحيحة، تشكل جانباً مهماً من جوانب تعلم أيّة مهارة أو اكتساب معلومات جديدة.

وسنركز في هذا المطلب على المخالفات اللغوية وأنواعها. فمن الجدير بالذكر أن للمخالفات اللغوية مصطلحات متعددة، أشهرها مصطلح "الخطأ" ومصطلحات أخرى منها اللحن، والغلط، والزلة، والعثرة...[3]، ولا بد أن نشير هنا إلى الفرق بين هذه المصطلحات والوقوف عليها لتحديدها ومعرفة الفروق بينها لتحليل أخطاء المتعلم بطريقة صحيحة[4]، كما ينبغي أن نميّز بين مصطلح الأخطاء والأغلاط.

ونعتقد أن المصطلح الذي يناسب بحثنا هو مصطلح "الخطأ" اللغوي؛ لأنه "يدل على المخالفات اللغوية بصورها وأنواعها كافة؛ وهو وحده الذي شاع في الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة في معظم اللغات، فهو يرادف مثلاً المصطلح الإنجليزي *Error*"[5].

وسنحاول في هذا البحث عرض مفاهيم المصطلحات المذكورة آنفاً- ثم بيان الفروق بينها.

---

[1] المرجع نفسه، ص49.
[2] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص30.
[4] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 204-205.
[5] محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوي في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص30.

3.1اللحن:

اللحن من الأصوات الموضوعة وجمعه ألحان ولحون، فاللحن في الأصول هو نغمة في المسموعات تميزها[1]، وقد أوردت المعاجم اللغوية عدة معانٍ للكلمة منها:

أولاً: اللحن بمعنى الغناء وترجيح الصوت؛ أي أن اللحن يكون بمنزلة الغناء وحسن الصوت، ويكون أيضاً بمعنى التنغيم والترتيل في القرآن الكريم والترجيح بالصوت في الشعر والغناء والتطريب "ومن هذا الباب قولهم: هو طيب اللحن، وهو يقرأ بالألحان؛ وذلك أنه إذا قرأ كذلك أزال الشيء عن جهته الصحيحة بالزيادة والنقصان في ترنُّمه"[2].

ثانياً: اللحن بمعنى الميل عن التعبير الصحيح:

وهو أن تريد شيئاً فترمز له بقول آخر، ومثال ذلك قول الشاعر الكلابي[3]:

ولقد لحنت لكم لكيما تفهموا ووحيت وحياً ليس بالمرتاب

وفي السياق نفسه يقول الزمخشري "اللحن أن تلحن بكلامك؛ أي تميله نحواً من الأنحاء ليفطن له صاحبك كالتعريض والتورية"[4].

ثالثاً: اللحن بمعنى اللهجة الخاصة:

إن الميل باختلاف اللهجة عن اللغة المشتركة يعد ميلاً عنها بوجه ما، وقد فسّر الزمخشري أيضاً اللحن بهذا المعنى في قوله: "يقال: ليس هذا من لحني ولا لحن قومي"[5]، ومعنى ذلك أنه من نحوي وميلي الذي أميل إليه وأتكلم به يعني لغته.

رابعاً: اللحن بمعنى الفطنة:

فالفطنة هنا هي سرعة الفهم[6]، وشاهده على ذلك قول الرسول -صلى الله عليه وسلم- إنكم لتختصمون إلي، وعسى أن يكون بعضكم بحجته من الآخر، فمن قضيت له بشيء من حق أخيه فإنما أقطع له قطعا من النار"[1].

---

[1] انظر: حسن ظاظا، اللسان والانسان مدخل إلى معرفة اللغة، ص123.
[2] انظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مادة (ل.ح.ن).
[3] القتال الكلابي، ديوانه، تحقيق وتقديم إحسان المبلس، ص7.
[4] أبو القاسم الزمخشري، الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجه التأويل، ص459.
[5] المرجع نفسه، ص459.
[6] أحمد الفيومي، المصباح المنير، مادة (ل.ح.ن).

خامساً: اللحن بمعنى القول وفحواه:

والذي شاهده قوله تعالى: (ولتعرفنهم في لحن القول)[2]؛ أي: فحواه ومعناه ومذهبه[3].

أما اللحن اصطلاحاً في اصطلاح علماء اللغة هو إمالة الشيء عن وجهته، واللحن بمعنى الخطأ فهو أظهر اصطلاحاً لهذا اللفظ. فقد ظهر لفظ اللحن مبكراً، وليس كما يزعم البعض أن ظهوره كان متأخراً، فقول الرسول - صلى الله عليه وسلم- "أنا من قريش ونشأت في بني سعد فأنّى يأتيني اللحن"[4].

وإذا كان أمر شيوع اللحن ثابتًا، فإنه وبحسب إبراهيم أنيس ما زال ينقصنا الدليل على الفترة التي انتقل فيها معنى اللحن إلى الخطأ[5]، فأغلب الظن أنه استعمل لأول مرة بهذا المعنى عندما تنبه العرب بعد اختلاطهم بالأعاجم إلى الفرق بين النطق الصحيح والنطق الملحون، ثم قال: على كل حال جاءت الروايات وكتب الأدب والتاريخ تصف الخطأ الذي سمع من بعض العرب في أوائل عهد الإسلام على أنه لحن[6].

وفي السياق نفسه أشار محمود ياقوت إلى أن اللحن في اللغة له مظاهر كثيرة؛ أولها الخطأ في الإعراب؛ فهو أول مظهر من مظاهر اللحن في نشأته الأولى[7]؛ ولذلك قال أبو الطيب اللغوي (ت371هـ): "واعلم أن أول ما اختل من كلام العرب فأحوج إلى التعلم الإعراب"[8].

وقد بيّن عبد العزيز مطر أن اللحن هو الخطأ في اللغة أصواتها أو نحوها أو صرفها أو معاني مفرداتها[9]. وأشار رمضان عبد التواب إلى "أن اللحن بمعنى الخطأ في الإعراب كان يقصد به في الظاهر مخالفة الفصحى في الأصوات أو في الصيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ، وإن ظفرت حركات الإعراب باهتمام السابقين من اللغويين والنحويين"[10].

---

[1] ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق محمود الطناجي، ص241.
[2] سورة محمد، آية 30.
[3] أبو عبيدة ابن سلام، غريب الحديث، ص133.
[4] عبد الواحد البغدادي أبو الطيب، مراتب النحويين واللغويين، ص235
[5] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، ص32
[6] انظر: إبراهيم أنيس، محاضرات عن مستقبل اللغة العربية، ص16-17.
[7] انظر: محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص278.
[8] أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، ص19.
[9] انظر: عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، ص17.
[10] رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص13.

3.2الغلط

جاء في لسان العرب في مادة غلط، فالغلطُ "أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلط غلطاً وأغلطه غيره، والعرب تقول: غَلِط في منطقِهِ، وغلت في الحساب غلطاً وغلتاً، وبعضهم يجعلهما لغتين بمعنى. قال: والغلطُ في الحساب وكل شيء، والغلتُ لا يكون إلا في الحساب. قال ابن سيده: ورأيتُ ابن جني قد جمعه على غلاطٍ، قال: ولا أدري وجه ذلك. والمغلطة والأغلوطة: الكلام الذي يغلط فيه ويغالطُ به، ومه قولهم: حدثته حديثاً ليس بالأغاليط"[1]. وجاء في مقاييس اللغة لابن فارس: "الغين واللام والطاء كلمة واحدة، وهي الغلط: خلاف الإصابة. يقال: غلط يغلط غلطاً وبينهم أغلوطة؛ أي شيء يغالط به بعضهم بعضاً"[2]. ويشير أبو هلال العسكري من جهته إلى أن الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه، وبهذا يجوز أن يكون الغلط صواباً في نفسه، في حين أن الخطأ لا يكون صواباً، فالخطأ الذي يكون الصواب خلافه، أما الغلط لا يكون الصواب خلافه[3].

3.3الزلة (العثرة أو الهفوة)

ورد في مقاييس اللغة أن الهفوة بمعنى الزلة[4]. وقد أشار إبراهيم أنيس إلى الزلة وعرّفها بأنها انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللغوية، ويرجع ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو انفعال، فصاحب السليقة اللغوية إذا زلّ لسانه فإنه يحسب بذلك الانحراف، فيشعر بالخطأ الذي ارتكبه ويقوم بإصلاحه على الفور، في حين أن غيره ممن لم يتقن اللغة ولم يصل فيها إلى مرحلة السليقة اللغوية يجوز عليه الخطأ، وأنه إذا أخطأ لا يكاد يشعر في غالب الأحيان بذلك[5].

وقد بيّن كوردر أن الأخطاء اللغوية تكون في الزلات سواء أكانت زلة لسان أم فلتة قلم ناشئة عن زلات الذاكرة وحالات التوتر البدنية، والظروف النفسية، وهذه الأحوال تنشأ عن مستوى أدائنا للغة، فهي إذن، لا تسبب خللاً لمعرفتنا اللغوية؛ ولذلك ندرك الخطأ أو الزلة الذي نقع فيه، ونقوم بتصحيحه على الفور وبثقة عالية[6].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ص71، مادة (غ.ل.ط).
[2] ابن فارس، مقاييس اللغة، ص مادة (غ.ل.ط).
[3] انظر: أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تعليق محمد باسل، ص67.
[4] ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة (ه.ف.ا).
[5] انظر: محاضرات عن مستقبل اللغة العربية، ص14.
[6] انظر على تمثيلا لا حصرا المراجع الآتية:

Corder, S.Pit, The significance of learners' Error, p24.
Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of language, p262.
Richards, Jack, Error Analysis, source, p206.

كما يرى أنه من غير المنطقي إذا اعتقدنا أن متعلم اللغة الأجنبية لا يقع بمثل هذه الزلات مادام هذا المتعلم في ظروف داخلية وخارجية متشابهة عند أداء لغته الأولى أو اللغة الثانية، ويرى ضرورة التمييز بين الأخطاء اللغوية التي تكون نتيجة ظروف الصدفة، وتلك التي تُظهر معرفة المتعلم الأساسية للغة؛ ولذلك أطلق كوردر على النوع الأول أخطاء الأداء، وعلى النوع الثاني أخطاء الكفاية، فالنوع الأول غير نظامي أما النوع الثاني فنظامي[1].

وأشار كريستال إلى مصطلح الزلات وبيّن أنه عبارة عن انحرافات المتكلم غير الإرادية عند إنتاجه نسقاً من وحدات اللغة، وهي معروفة جداً؛ إذ إن الأصوات والمقاطع والكلمات والوحدات الأكبر من القواعد تتأثر بذلك، وقد أشار فرويد (Freud) إلى أن زلات اللسان ليست سوى أعراض لقوى غير واعية أو صراع عقلي في داخل الفرد نفسه، فتحتاج إلى تفسير نفسي واع[2].

ونستنتج مما سبق أن الزلات تعتبر نوعًا من الأغلاط التي يقع فيها المتعلم، وهذا النوع يزداد المتعلم قابلية في الوقوع فيه عندما يكون متعباً أو متوتراً أو عندما يكون مشتت الذهن شاردًا.

3.4الخطأ

جاء في لسان العرب لابن منظور، "فالخطأ أو الخطاءُ: ضد الصواب، وقد أخطأ، وفي التنزيل "وليس عليكم جُناحٌ فيما أخطأتم به"[3] عدّاه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم.

وخطئ الرجل يخطأ خطأ وخطأةً على فعله: أذنب. وخطأه تخطئةً تخطيئاً: نسبة إلى الخطأ، وقال له أخطأْت. يقال: إن أخطأتُ فخطئني، وإن أصبت فصوّبني، وإن أسأت فسوّى علي أي قُل لي قد أسأت"[4].

كما ورد مصطلح الخطأ في صحاح الجوهري؛ يقول: "الخطأ: نقيض الصواب، وقد يُمدُّ وقُرئ بهما قوله تعالى: "ومن قتل مؤمناً خطأً"[5] تقول منه أخطأت، وتخطّأت، بمعنى واحد. والخطءُ: الذنبُ، في قوله تعالى: "إن قتلهم كان خطأ كبيراً"[6]؛ أي إثماً، تقول منه: خَطِئ يخطأُ خطأ وخطأةً؛ على فِعلةً، والاسم الخطيئة، على فعيله"[7].

---

[1] انظر:

Corder, S. Pit, The significance of learners' Errors, p24-25

[2] انظر:

Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of language, p262

[3] سورة الأحزاب، آية 5.

[4] ابن منظور لسان العرب، ص96-97.

[5] سورة النساء، آية 92.

[6] سورة الإسراء، آية 31.

[7] الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، تصنيف ندايم مرعشلي وأسامة مرعشلي، ص271.

وورد في الكليات للكفوي "الخطأ هو ثبوت الصورة المضادة للحق بحيث لا يزول بسرعة وقيل: هو العدول عن الجهة، وذلك أضرُب"، وورد في الكليات "أحدها أن تريد غير ما يحسن إرادته فتفعله، وهذا هو الخطأ التام المأخوذ به الإنسان، يقال فيه: خطأ يخطأ خطأً وخطاءً بالمد. والثاني: أن تريد ما يحسن فعله ولكن يقع عنه بخلاف ما تريده، فيقال فيه أخطأ يخطئ خطأ فهو مخطئ، وهذا قد أصاب في الإرادة وأخطأ في الفعل. هذا هو المعنى بقوله عليه الصلاة والسلام: "رُفع عن أمتي الخطأ والنسيان" وبقوله: "من اجتهد وأخطأ فله أجر". والثالث: أن تريد ما لا يحسن فعله ويتفق منه خلافه، فهذا مخطئ في الإرادة مصيب في الفعل، وهو مذموم بقصده غير محمود على فعله. وجملة الأمر أن من أراد شيئاً واتفق منه غيره يقال فيه: أخطأ. وإن وقع منه كما أراده يقال: أصاب. والخطاء، بالكسر ممدوداً: مصدر (خاطأ) كـ (قاتل)"[1].

ويعرّف الخطأ أيضًا بأنه "خرق المتعلم لقواعد اللغة الهدف، غير أن هذا التعريف وإن كان صحيحاً في ذاته فإنه يظل شديد التعميم محتاجاً إلى كثير من التدقيق والتمييز، إن كان في تحديد طبيعة الخطأ أو مجاله أو معياره"[2].

وإذا أردنا أن نفرّق بين اللحن والخطأ نلاحظ أن الخطأ يأتي بمعنى إصابة خلاف ما يقصد، سواء في القول أو في الفعل، وأن اللحن هو صرف الكلام عن جهته، ثم صار اسماً لازماً لمخالفة الإعراب، وهذا يعني أن اللحن لا يحدث إلا في القول، فيقال لحن في كلامه، ولا يقال لحن في فعله[3].

وقد عرض كريستال (*Crystal*) للخطأ اللغوي في ضوء اللسانيات التطبيقية، فوجد أن الخطأ هو استخدام المتعلم المادة اللغوية للغة الهدف بصورة مخالفة لقوانينها، وذلك بسبب عدم معرفته بقوانين اللغة الهدف، أو أن المعرفة التي لديه ناقصة[4].

وفي السياق نفسه ميّز كوردر (*Corder*) بين أخطاء *القدرة Competence* وأخطاء *الإنجاز Performance* فأخطاء القدرة هي في الأصل أخطاء نسقية تنتج عن جهل المتعلم بالقاعدة، وبهذا لا يستطيع أن ينتبه إليها ويصححها ذاتياً، أما أخطاء الإنجاز فهي عرضية تعود إلى ظروف الإنجاز وما يصحبه من توتر أو

---

[1] أبو البقاء أيوب الحسيني الكفوي، الكُليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ص 424-425.

[2] المصطفى بنّان، تحليل الأخطاء -مقاربة لسانية لتعلم اللغة العربية-، ص43.

[3] انظر: أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص67.

[4] انظر:

Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of language, p420

خوف أو اضطراب أو عدم انتباه...، فالمتعلم يعرف القاعدة ومن ثم يعي خرقه لها فيستطيع تصحيح خطئه، وخرق القدرة هي ما يسميه موردر (*Mordr*) "أخطاء" أما خرق الإنجاز فيسميه "أغلاطاً"[1].

كما أشار كوردر إلى صعوبة التمييز بين الأخطاء والأغلاط، وفي هذا الصدد اقترح بعض الدارسين معايير للتمييز بين الخطأ أو الغلط، منها معيار التصحيح الذاتي، فإذا استطاع المتعلم تصحيح أخطائه ذاتياً فإن هذا يدل على أن خطأه يعود إلى الإنجاز، وهذا المعيار لا يجدي إلا في الإنتاج الشفوي للمتعلم، كما اقترحوا أيضاً معيارًا آخر وهو المعيار الكمي، فتكون أخطاء القدرة هي الأكثر تواتراً، لكن هذا المعيار قد لا يجدي هو الآخر إلا في إنتاج غزير للمتعلم، كما أن الأخطاء المعزولة لا تخلو من أهمية مع إحالة المتعلم وتفاديه البنيات التي يخشى الخطأ فيها؛ فهذان المعياران يعتبران من أفضل المعايير التي دعا إليها كوردر لتجاوز هذه المشكلة[2].

إن الأخطاء بحسب كوردر دائما هي التي تدل المعلم على مستوى المتعلم، وترشد الباحث إلى كيفية تعلم اللغة الثانية والطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في اكتشافه نسق اللغة الهدف، ولذلك فمن الأفضل أن ننظر إلى الأخطاء باعتبارها طريقًا لاكتشاف نسق اللغة الثانية وتعلمه[3] وهذا يتم عبر مرحلتين حددهما كوردر على النحو الآتي[4]:

-مرحلة النسقية: وفيها يبدأ المتعلم بإدراك نسق اللغة واكتشاف بعض قواعده، ولكنه لا يدركها الإدراك التام بل يستمر في التردد، وقد يتراجع أحياناً، وفي هذه المرحلة لا يستطيع المتعلم تصحيح أخطائه إلا إذا نبهه إليها الآخرون،

-مرحلة ما بعد النسقية: يكون المتعلم في هذه المرحلة قد اكتشف نسق اللغة، ويستطيع أن يكتشف أخطاءه ويصححها لوحده.

ومن خلال دراسة وضع كوردر هذه ونستطيع أن نتبيّن الفرق بين مصطلحي الخطأ والغلط؛ فالخطأ هو عكس الصواب ولا يمكن أن يكون صحيحاً أبداً، أما الغلط فمن الممكن أن يكون صواباً ولكن يوضع الشيء في غير موضعه.

---

[1] انظر: المصطفى بنّان، تحليل الأخطاء، ص43.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص43.

[3] انظر:

S.P. Corder, The significance of learners errors, pp161-170

[4] *S.P Corder, Introducing applied linguistics, p271*

4مستويات تصنيف الخطأ

هناك عدة مستويات لتنصيف الخطأ، فمنها ما يعود إلى مستوى حدة الخطأ أو نوعه أو مقولته ومنها ما يعود إلى المجال اللغوي الذي يرجع إليه الخطأ، وفي هذا المستوى يتم التمييز بين:

-الأخطاء داخل اللغة *interlingual Errors*: وهذه الأخطاء تعود إلى اللغة الهدف ذاتها، فتظهر جميعها على المتعلم عند تعلمه لقواعد اللغة الهدف، أو التطبيق الناقص للقواعد أو جهل السياقات التي تنطبق عليها، أو الجهل بقيود القواعد.

-أخطاء بين اللغات *interlingual Errors*: وهي التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية بسبب تأثير قواعد اللغة الأم والتي تختلف تماماً عن قواعد اللغة الهدف، وهذا ما يسمى بـ "التداخل"[1].

وأما بوليتزر ورامبريز (*Politzer and Ramirez*) فقد صنفا الأخطاء إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول: أخطاء داخل اللغة،

الصنف الثاني: أخطاء بين اللغات وهي نتيجة -كما أشرنا آنفًا- للأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية بسبب تأثير قواعد اللغة الأم،

الصنف الثالث: أخطاء ناتجة عن تباينات غير معيارية في اللغة الثانية[2].

أما شبكة بيلك *B.E.L.C* فقد ميّزت مستوى حدة الخطأ على النحو الآتي:

النوع الأول: الخطأ المطلق: وهذا النوع من الخطأ كتابي أو شفوي وغير موجود في اللغة، وهذا يكون بخرق القواعد التركيبية، مثل أن نختار عنصرًا تركيبيًا ونوظّفه في مكان غير ملائم في الجملة، أو نقص عنصر ضروري في الجملة.

النوع الثاني: الخطأ النسبي وهذا الخطأ موجود في اللغة، لكنه يكون غير مقبول دلالياً أو تداولياً[3].

أما بالنسبة إلى تصنيف الأخطاء على مستوى المقولات، فيتم على النحو الآتي:

أولاً: الأخطاء التركيبية: وهذه الأخطاء تمس الجملة ومكوناتها "الألفاظ" والعلاقة بين هذه الألفاظ، ويعتبر هذا النوع من الأخطاء في الدرجة الأولى من الخطورة؛ إذ لا بد لمتعلم اللغة الأجنبية أن يحاول تجنب هذا الأخطاء؛

---

[1] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء، ص47.

[2] انظر:

R.Politzer, A.G. Ramirez, An errors analysis of the spoken English, pp39-61

(نقلاً عن كتاب المصطفى بنان، تحليل الأخطاء، ص47).

[3] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، ص48.

لأنه عند وقوعه فيها تكون الجمل لاحنة، لذلك اهتم اللسانيون النظريون والتطبيقيون ومدرسو اللغات بهذا النوع من الأخطاء.

ثانياً: الأخطاء الصرفية: وهذا النوع من الأخطاء يمس بنية الكلمات سواء أكانت أسماء أم أفعالا، في أوزانها وتصريفاتها وسوابقها ولواحقها.

ثالثاً: الأخطاء الإملائية: وهي تمس حروف الكلمات سواء أكانت الصوامت أم الصوائت في المستوى الكتابي، ويكون سبب هذا النوع من الأخطاء هو النطق الخاطئ لبعض الأصوات، فيقع المتعلم في أخطاء عند نقله لهذه الأصوات المنطوقة بصورة مكتوبة.

رابعاً: أخطاء المعجم والدلالة: وترتبط بالمفردات المعجمية عند استخدامها في سياق غير مناسب للكلمة، فيسم في السياق نوعًا من الركاكة، فيقع المتعلم في اللحن الدلالي، وينتج هذا عند المتعلم، غالبًا، بسبب تداخل لغته الأم مع اللغة المتعلمة[1].

خامساً: الأخطاء التداولية: "وتنجم عن خرق السياق المقامي بإنتاج كلام سليم تركيباً ودلالة، لكنه غير مناسب للسياق الاجتماعي والثقافي، أو خاطئ معرفياً، مما ينقض مقبوليته لدى المتلقي بالنظر إلى مقتضيات المقام ومعرفته بالعالم"[2].

سادساً: أخطاء الترقيم: وتحدث بسبب عدم توظيف علامات الترقيم في الأماكن المناسبة في النص. فكما هو معروف فإن علامات الترقيم تساعد على إيضاح المعنى، ومن الخطأ أن يُهملها المتعلم أو أن يوظّفها في أماكن غير مناسبة، مما يؤدي إلى عدم إدراك حدود الجمل وسوء فهم الأساليب المختلفة[3].

ويشير الدارسون إلى أن الخطأ يُمكن أن يصنف إلى أكثر من مستوى، فقد أشار بوليتزر وراميريز إلى أن الخطأ قد يصنف إلى ثلاثة أصناف نتيجة تأثير قواعد اللغة الأم في اللغة الهدف، ويمكن أن يصنف على مستوى حدة الخطأ كما أشارت إليه شبكة بيلك، كما يمكن أن يصنف على مستويات اللغة بالإضافة إلى أخطاء الترقيم.

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص49.
[2] المرجع نفسه، ص49.
[3] انظر: المرجع نفسه، ص50.

5مصادر الخطأ اللغوي

تعد مرحلة التعرف على مصادر الأخطاء اللغوية؛ أي: تفسيرها هي آخر مرحلة من مراحل تحليل الأخطاء[1]، "فوصف الخطأ هو -بوجه عام- نشاط لغوي، أما تفسيره فمجال من مجالات اللسانيات النفسية؛ *psycholinguistics*؛ إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوثه الخطأ"[2].

وسيتركز حديثنا هنا عن مصادر الأخطاء في ضوء اتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية جميعها؛ لأن معرفة هذه المصادر مهمة للغاية بالنسبة إلى متعلم اللغة، فعند تحديدنا لهذه المصادر يمكننا أن نفهم علاقة الذات المعرفية والوجدانية بالنظام اللغوي، ونستطيع أيضاً أن نحرز فهما كاملاً لعملية تعلم اللغة الأجنبية[3].

فمن مصادر الأخطاء اللغوية:

5.1النقل السلبي (التداخل اللغوي)[4]:

عندما يتكلم المتعلم ل2 "اللغة الثانية" قد يرتكب أخطاء لا يرتكبها المتكلم الأصلي لهذا اللغة، ويرجع سبب هذه الأخطاء إلى تأثير ل1 "اللغة الأولى". وتدعى هذه الظاهرة تداخلاً؛ أي أن ل1 تدخلت في أداء ل2 كلاماً أو كتابة، فالتدخل يسير في اتجاه واحد؛ أي أن اللغة (أ) تدخل في اللغة (ب) إذا كان الفرد يعرف اللغتين معا (أ) و (ب)، ومن المعروف أن التدخل من لغة التعبير الكلامي أو التعبير الكلامي. وهذا التدخل يعتبر من المشكلات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغة الثانية والتي تشكل عائقاً في عملية التعلم، فيحتاج إلى وقت كبير حتى يتعلم اللغة، ولا بد لنا في هذا المحور من تحديد المشكلات اللغوية التي تعترض لها متعلم اللغة الثانية[5]، ويندرج تحت هذه المشكلات كل ما يتعلق بطبيعة اللغة من نظام صوتي، وصرفي، ونحوي، ودلالي[6].

5.2النقل داخل اللغة الواحدة

لقد اتضح أن النقل داخل اللغة الواحدة؛ أي داخل اللغة الهدف، يعد عاملاً كبيراً في تعلم اللغة الأجنبية[7]، فيرى بعض الباحثين من أمثال تايلور (*Taylor*)أن المراحل المبكرة عند تعلّم المتعلم اللغة الثانية يمر بظاهرة

---

[1] انظر: محمد أبو الرب، تحليل الأخطاء في علم اللغة التقابلي، ص97.

[2] إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص146.

[3] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عرّف لويس جان كالفي التداخل كالآتي: "يدل لفظ التداخل على تحوير *Remaniement* لبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء مثل مجموع النظام الفونولوجي جزءاً كبيراً من الصرف والتركيب، وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن...) لمعرفة المزيد انظر: لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص27.

[5] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ص98.

[6] سنفصل الحديث عن ظاهرة التداخل اللغوي في الفصل الثالث من البحث.

[7] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص215.

التدخل؛ أي النقل من لغة إلى أخرى -كما أشرنا سابقاً- ولكن بعد أن يتعلم المتعلم قدراً من النظام اللغوي الجديد يبدأ النقل من داخل اللغة الهدف؛ أي اللغة مع نفسها، فالدارس يتقدم في اللغة الثانية، ومن ثم يطبق جميع خبرته ومعلوماته عن اللغة الثانية في اللغة الهدف نفسها، وهذا ما يوقعه في أخطاء لا يدركها[1].

وتسمى ظاهرة النقل داخل اللغة الواحدة بـ "الإفراط في التعميم"، مثال على ذلك: "*know what time is it*?" لا أعرف الوقت الآن"، فهنا لم تعد الجملة سؤالاً حتى يسبق الفعل *is* الفاعل it، كذلك جملة "*He goed*" "لقد ذهب" فالماضي من *go* هو *went* لكن المتعلم عمَّمَ قاعدة إضافة *ed* من المضارع *go*[2].

وجدير بالذكر أن الباحث والمعلم لا يستطيعان دائما التأكد من مصدر النقل السلبي عن اللغة الهدف، وتبقى الملاحظة المتكررة المنتظمة للمادة اللغوية لدى المتعلم هي وحدها القادرة على إزالة كثير من الغموض الذي يكشف خطأ ما نلاحظه مرة واحدة، فيصبح تحليل الأخطاء التي يكون سببها النقل السلبي للغة الواحدة أمراً معقداً[3].

5.3بيئة التعلم

تعتبر بيئة التعلم المصدر الثالث من مصادر الأخطاء اللغوية؛ ونقصد هنا ببيئة التعلم مكان تعلم الفرد للغة مثل الفصل الدراسي ومادة التعلم والمعلم الذي يشرف على الدرس -في حالة التعلم المدرسي- أو إلى الموقف الاجتماعي في حالة التعلم الذاتي بدون معلم.

فالكتاب المدرسي أو المدرس -في حالة التعلم المدرسي- من الممكن أن يؤدي بالدارس إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة[4] وهو ما يسميه "ستنسون"[5] (*Stenson*) "أخطاء الاستقراء"؛ فالطلاب كثيراً ما يقعون في أخطاء ترجع إلى شرح المعلم الخاطئ، أو إلى تقديم بعض التراكيب أو الكلمات في الكتاب المقرر بطريقة خاطئة، فمثلاً، أن يقدم المعلم مفردتين جديدتين في وقت واحد (*point at*) (يشير إلى) و (*point out*) (يحدد-

---

[1] *Taylor, Barry, The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students, pp73-107*

(نقلاً عن كتاب دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص215)

[2] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، ص 215.

[3] انظر: المرجع نفسه، ص215-216.

[4] انظر: المرجع نفسه، ص219.

[5] *Stenson, Nancy, Induced errors. In Schumann and Stenson.*

(نقلاً عن دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص219).

يلفت النظر)، فمثل هذا الأمر يسبب في اضطراب الدراس في تذكرهما، أو قد يقدم المدرس بعض المعلومات الخاطئة بسبب جهله لها في شكل تعريفات أو كلمات أو تعميمات نحوية[1].

5.4استراتيجيات الاتصال

وهو المصدر الرابع من مصادر الأخطاء اللغوية، وهذا المصدر يحتوي على المصادر السابقة؛ فعمليات النقل من لغة إلى أخرى، والنقل داخل اللغة الواحدة، وكذلك سياق التعلم... ويحدث هذا كله عندما يحاول المتعلم أن ينقل رسالة إلى القارئ أو المستمع. وهنا لا بد أن نشير إلى أن هناك فروقًا بين استراتيجية التعلم واستراتيجية الاتصال؛ فاستراتيجية التعلم تدخل في نطاق التلقي والذاكرة والاختزان، أما استراتيجية الاتصال فإنها تنطوي على التوظيف الواعي للعمليات الشفوية وغير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوافر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى الدارس في هذه اللحظة من الاتصال[2] وما يهمنا هنا هو استراتيجية الاتصال، وهي "تخطيط واع لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي"[3].

وتشير الدراسات اللسانية إلى أن مصادر الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية عديدة، إلا أن هذه الدراسات تؤكد أن المصادر -المذكورة سابقاً- هي الأعم والأشمل لمصادر الأخطاء اللغوية.

6مراحل تحليل الخطأ

يقتصر تحليل الأخطاء على دراسة الأخطاء التعبيرية سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، ومن الناحية العلمية يلاحظ أنه من السهل أن نقوم بدراسة منتظمة للمادة المكتوبة، كما لا بد من ملاحظة أن اختلاف أنواع المادة المكتوبة قد يؤدي إلى توزيع مختلف الأخطاء أو إلى مجموعات مختلفة لأنواع الأخطاء[4]. "وتفسير الخطأ يمكن أن يعتبر مشكلة لغوية؛ أي تقريراً للطريقة التي خالف بها الدارس قواعد التحقيق *realization* (أو النطق) في اللغة الهدف عند صياغة الجملة؛ أي تعريفاً بالقاعدة التي خالفها أو استبدل بها غيرها أو تجاهلها، كما يمكن أيضاً اعتبار التفسير مشكلة لغوية نفسية تتعلق بالأسباب التي أدت بالدارس إلى مخالفة القاعدة في اللغة الهدف أو تجاهله لها"[5].

---

[1] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص219.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص220.

[3] F. *Claus and K. Gabriele, Plans and strategies in foreign language communication.*
(نقلا عن دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، ص220).

[4] انظر: محمود اسماعيل وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص143.

[5] المرجع نفسه، ص144.

وسنشير إلى كل مرحلة من هذه المراحل بالتفصيل، بدءًا من مرحلة التعرف على الخطأ ووصفه وانتهاءً بتفسير هذه الأخطاء.

6.1تعرُّف الخطأ

إن المتعلم عندما يتعلم اللغة لا يستطيع التمكن من قواعد اللغة المتعلمة؛ ولكنه بالتخمين العشوائي قد يستطيع أن يأتي بتعبير جيّد الصياغة. وقد يأتي المتعلم بتعبير جيّد الصياغة ويكون بتعبير المتحدث الأصلي للغة؛ ولكن إذا وضعنا التعبير الذي جاء به المتعلم في سياقه الذي ورد فيه فإنه لا يكون مقبولاً مقبولية التعبير الذي يتحدثه المتحدث الأصلي للغة، فيكون تعبير المتعلم تعبيرًا خاطئًا من دون شك؛ لأن مثل هذا التعبير قد يعطي تفسيراً مقبولاً أو غير مقبول، فصحة تعبير المتعلم أو خطؤه إذن، لا يشكل إلا جزءاً من عملية التعرف على الخطأ[1]؛ "وذلك لأن التعبيرات الصحيحة نحوياً قد تكون خاطئة من حيث السياق فلا تقبل لذلك السبب، هذا في حين أن السامع قد يقبل تعابير أخرى بها أخطاء نحوية فادحة"[2].

إن تحليل الخطأ يعتمد، وبشكل كبير، على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها المتعلم، وتسمى تعبيرات المتعلم ظاهرة الخطأ *Overtly erroneous* (أي محرفة ظاهرياً) أو باطنة الخطأ *Covertly erroneous* (جيّدة الصياغة ظاهرياً ولا تعني ما يقصده المتعلم) وصعوبة التعرف على الخطأ تنسب إلى التفسير، وإذا أردنا أن نتوصل إلى ما يقصده المتعلم في كلامه في حالة وجود خطأ في التعبير أو خطأ في سياق الجملة، فإننا نسأله أو نطلب منه التحدث بلغته الأصلية -عما كان يقصد قوله- في حالة إذا كان المتعلم حاضراً، وبهذه الطريقة نستطيع أن نتوصل إلى تفسير للخطأ، ومن ثم نقوم بإعادة معتمدة لبناء تعبير؛ أي ما يقوله المتحدث الأصلي باللغة لينقل تلك الرسالة في سياق مماثل[3].

---

[1] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] انظر: المرجع نفسه، ص144- 145.

6.2وصف الأخطاء

إن مرحلة وصف الخطأ هي في الأساس عملية مقارنة، هذه العملية تقارن بين العبارات الخاطئة التي ينتجها المتعلم والعبارات المصححة، وهذه العملية تسير وفق ما يتم في التحليل التقابلي، فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغوياً ونفسياً بهدف مساعدة المتعلم على التعلم، وهذا لا يتم إلا عند توافر المادة المناسبة للبحث[1].

فتشخيص الأخطاء ووصفها هو عمل يقوم به المدرس أو اللساني التطبيقي، فيظل اللساني مرتبطا بالنموذج اللساني المعتمد في التحليل، وكلما اختلفت هذه النماذج اللسانية فإن ذلك يؤدي إلى اختلاف في وصف الخطأ نفسه[2]؛ لذلك نلاحظ أن وصف الأخطاء هو عمل مهم "وقد لوحظ مثل هذا الاختلاف بين الشبكات التصنيفية التي وضعت لأخطاء اللغة الفرنسية مثل بيلك (1966) *BELC* وإيفيك (1977) *EFEC* وبيرو (1959) *Bureau*، إن كان في تصنيف المقولات الكبرى للأخطاء أو في فروعها"[3].

وقد أثبتت الدراسات اللسانية النظرية أن هذا الاختلاف يزداد حجمه بالنسبة إلى اللغة العربية، إلا أن هذه الدراسات ما تزال في مراحل التجريب، وما تزال الأبحاث اللسانية التطبيقية في بدايتها؛ فاللغة العربية لا تملك أية شبكة نمطية عامة لتصنيف الأخطاء وتشفيرها، وقد يشيع الاضطراب والقصور في تصنيفات المدرسين، فلا تزيد عن تعيين نمط الخطأ (نحوي، إملائي، وصفي، تعبيري) ويجد الدارس التطبيقي للغة العربية نفسه مفتقرًا إلى العدة المنهجية والتصنيفية الوصفية المتوفرة لنظيره في اللغات الغربية[4].

وقد وضع كوردر[5] نموذجاً حاول من خلاله أن يحدد النطوق الخاطئة التي ينتجها متعلم اللغة الثانية، وهذا النموذج يبين أن أي جملة ينطقها متعلم اللغة الثانية يتم تسجيلها كتابة على الفور، ثم تحليل بنيتها الخاصة؛ ولكن قبل ذلك يجب علينا التمييز بين الأخطاء الظاهرة والأخطاء غير الظاهرة، فعندما لا تتفق الأخطاء مع القواعد النحوية على مستوى الجملة فحينئذ سوف نطلق عليها "أخطاء ظاهرة"، أما الأخطاء غير الظاهرة فهي التي تكون صحيحة

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص145-146.

[2] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء –مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية-، ص46.

[3] *A. Akouaouo, Analyse des erreurs, pour une identification des difficultés en français d'apprenants marocains du secondaire, p238-240.*

(نقلاً عن كتاب المصطفى بنان، تحليل الأخطاء –مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية-، ص46).

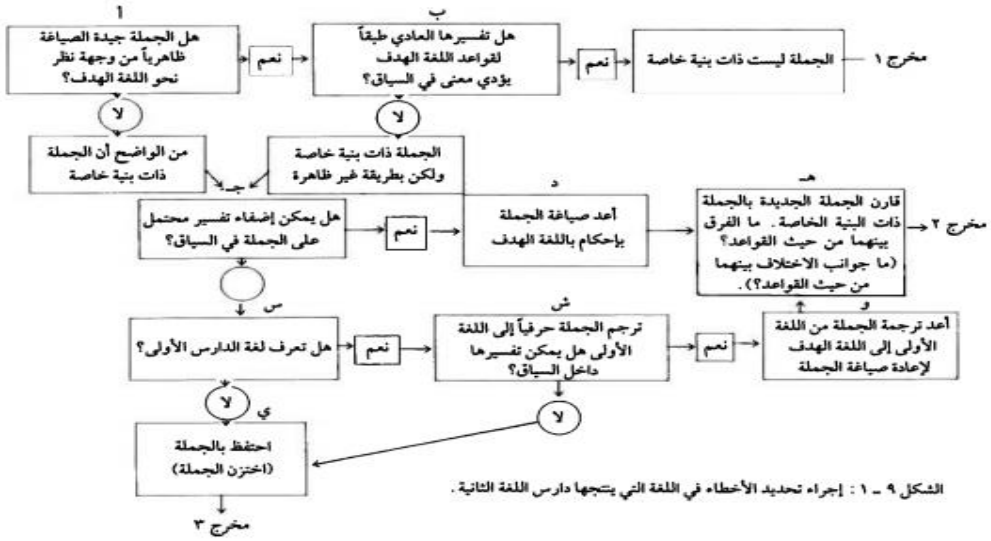
[4] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء –مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية-، ص46-47.

[5] *Corder, S. Pit, Idiosyncratic dialects and error analysis, p147-159.*

(نقلاً عن كتاب دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص207).

نحوياً وغير مفهومة داخل سياق الاتصال. فمثلاً، عبارة (أنا بخير، شكراً) جملة صحيحة نحوياً ولكنها تكون خاطئة على مستوى سياق الاتصال إذا كانت رداً على جملة (من أنت؟)[1].

وفي هذا السياق يشير "نموذج "كوردر" إلى أنه إذا أمكن تفسير الجملة تفسيراً مناسباً مع وجود نوعي الخطأ الظاهر وغير الظاهر -فإنه ينبغي علينا آنئذ أن نعيد صياغة الجملة بشكل صحيح في اللغة الهدف، ثم نوازن بين الجملة التي صنعناها والجملة ذات البنية الخاصة، ثم نصف ما بينهما من فروق، كما يشير النموذج إلى استخدام الترجمة بوصفها مؤشراً على مدى تدخل اللغة الأم وكونها مصدراً للخطأ– وذلك في حال معرفة لغة الدارس الأم. ولا شك أن هناك حالات يستعصي فيها تفسير كلام المتعلم، وفي هذه الحالات يتعذر على الباحث أن يحلل الخطأ"[2].



(شكل 1- إجراء تحديد الأخطاء في اللغة التي ينتجها دراس اللغة الثانية)

ولنلاحظ المثال التالي الذي مثّل به دو جلاس براون في كتابه أسس تعلم اللغة وتعليمها، وهو مثال ذا بنية خاصة ثم طُبق عليه إجراءات كوردر في تحليل الأخطاء:

1- *Does john can sing*? هل يستطيع جون أن يغني (العبارة خاطئة)

[1] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص207-208.
[2] المرجع نفسه، ص208.

أ-لا

ب-نعم

ت-?*Can john sing* (العبارة صحيحة)

ث-احتوت جملة الدارس على الفعل المساعد (*do*) الذي يرد مع معظم الأفعال، لكنه لا يرد مع الأفعال المساعدة الأخرى (مخرج2)[1].

إن نموذج كوردر ليس نموذجاً معقداً بل يمثل الإجراء أو الطريقة التي يتبعها المدرسون عند تعليم الطلاب، ومع ذلك فإنه ينبغي تحديد الخطأ سواء أكان خطأ ظاهرًا أم خطأ غير ظاهر، ويجب وصفه بدقة، وهذا ما حاول كوردر أن يبدأ به في نموذجه.

6.3تفسير الخطأ

يعتبر تفسير الخطأ مجالاً من مجالات علم اللغة النفسي *Psycholinguistics* يدور البحث فيه عن أسباب حدوث الخطأ وكيفيته. وتشير الملاحظات إلى أن عددًا كبيرًا من الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية يفسر بأنه نتيجة ترجمة حرفية عن اللغة الأم، وهذه الملاحظات أدت إلى نظرية النقل *transfer* القائلة أن دارس اللغة الثانية ينقل عند أدائه اللغة الثانية عادات لغته الأم، فتتشابه أنظمة اللغة الأولى لأنظمة اللغة الثانية، أما في حالة اختلاف الأنظمة فهنا يدعى "تداخلًا" أو وجود مشكلة تعليمية[2].

إن موضوع تحليل الأخطاء ما يزال فرضياً بشكل كبير، فالخطأ قد يحتمل أكثر من تفسير وذلك بحسب اختلاف مقاربات الدارسين، وحسب وصفهم وتصنيفهم للخطأ، ومن البديهي أنه إذا كان هناك قصور أو اضطراب في الوصف فإن ذلك سيقود إلى تفسير غير سليم؛ فالتفسير الأكثر دقة وعلمية للأخطاء يحتاج إلى عدد كبير من التجارب والتمحيصات الميدانية لتعلم اللغات[3].

6.3.1التفسير باستراتيجيات التلقي

عندما يتعلم المتعلم اللغة الثانية فإنه في بداية تعلمه يجهل قواعد تلك اللغة، وعند محاولته التعبير بها فإنه في هذه الحالة يكون أمام احتمالين:

---

[1] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلى أحمد شعبان، ص208.

[2] انظر: محمد اسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص147.

[3] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء -مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية-، ص51.

الاحتمال الأول: تفادي البنيات التي يجهلها كي لا تبرز أخطاؤه في التعبير الحر والكتابي،

الاحتمال الثاني: يستخدم بنيات شديدة القرب من لغته الأولى، فيلجأ في هذه الحالة إلى استراتيجيتي النقل والتداخل، فإذا اتفق نسق القواعد بين اللغة الأم واللغة المتعلمة فدور اللغة الأم يكون مُسهلاً للتعلم، أما إذا اختلف نسق القواعد بين اللغتين فإن التداخل يقود المتعلم إلى الأخطاء، وحتى في حالة تمكّن المتعلم من القاعدة وشروعه في تطبيقها فإنه يستمر في الخطأ؛ لأنه لم يتمكّن بعد من حدود القاعدة واستثناءاتها والحالات الخاصة الخارجة عنها[1].

وقد أجرى ريتشارد (*Richards*) دراسة على متعلمين اثنين للغة الإنجليزية مختلفي اللغة الأم، فتأكّد من خلالها من دور اللغة الأم في ارتكاب المتعلم للأخطاء عبر استراتيجية التداخل، كما أبرز أيضاً استراتيجية الإفراط في التعميم[2].

6.3.2التفسير باستراتيجيات التواصل

تحاول هذه الاستراتيجية حل مشاكل التواصل التي يواجهها المتعلم سواء من لغته الأولى أو اللغة الهدف أو من سياق التلقي، ويرى ريتشارد أن هذه الاستراتيجية قد تكون مصدراً للأخطاء، ومثّل لها بالحاجة الملحة إلى التعبير باللغة الثانية أو إلى الفهم بها[3].

وقد وضع تشيستر فيل وتشيستر فيلد (*Chesterfiel and Chesterfield*) اثنتي عشرة استراتيجية استخدمها أطفال مكسيكيون يتعلمون اللغة الإنجليزية في المراحل الأولى وهي: التكرار، والاستظهار، والعبارات الثابتة، ولفت الانتباه شفوياً، والرد الجماعي، والحديث مع النفس، والإسهاب، والإجابة التوقيعية، والمراقبة، وطلب المساعدة، وطلب الإيضاح، والقيام بدور ما[4].

6.3.3التفسير بالسياق التعليمي

تتعدد طرق تعليم اللغة الثانية وتتفاوت في درجات نجاحها، وهذا يكون في ترابط قوي مع باقي عناصر السياق التعليمي من مدرس ومناهج مدرسية وكل أولئك قد تكون مصدراً للعديد من الأخطاء[5]؛ "فالكتب المدرسية وكذا التمارين التي تصاغ بطرق رديئة قد تشوش على تعلم اللغة الثانية، بل قد تعطل سيرورة التعلم. وقد تنجم

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص51- 52.

[2] *J.C.Richards, Error, Analysis and second language stragegies, pp12-22*
(نقلاً عن كتاب المصطفى البنان، تحليل الأخطاء -مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية-، ص52).

[3] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء -مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية-، ص53.

[4] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلى أحمد شعبان، ص222.

[5] انظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء- مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، ص53-54

الأخطاء عن كيفية تقديم المعطيات اللغوية التعليمية مجزأة عبر مقررات المستويات الدراسية المختلفة، كما أن للمدرس ومستوى كفاءته وأسلوبه في تعليم اللغة الثانية دوراً كبيراً في هذا المنحنى. فالأخطاء المتحجرة عند المعلم تنتقل غالباً إلى المتعلمين"[1].

6.3.4التفسير بالسن

إن لعامل السن تأثيرات محددة في تعلم اللغة الثانية، وقد بيّن لينبرغ (*Lenneberg*) في فرضيته التي صاغها سنة 1967أن دماغ الطفل يستطيع المحافظة على لدانته حتى سن الثانية عشرة، وهي الفترة التي يتواصل فيها اكتساب اللغة الأولى بموازاة النضج الذهني للطفل وتطور قدراته، وهذه الفرضية وضعت بناء على ملاحظة الاختلاف الحاصل بين الكبار والأطفال في تعلم اللغة الثانية، فالكبار مثلاً، إذا استطاعوا اكتساب المهارات في المستويات التركيبية والصرفية والمعجمية فإنه من الصعب عليهم إدارك النطق بالطريقة التي يدركها الأطفال. وأكّد سكوفيل أن الكبار لا يمكنهم أن يتعلموا اللغة الثانية دون أن يمتلكوا لكنة أجنبية، ومن الجدير بالذكر أن كراشن (*Krashen*) وشنيتزر ذهبا إلى أن التفحيص الدماغي يبدأ قبل الولادة ويستمر إلى حدود السنة الخامسة من عمر الطفل[2].

6.3.5التفسير بالمحيط الاجتماعي

اللغة مؤسسة اجتماعية أو نظام اجتماعي تشترك فيه الجماعة اللغوية كلها، فتعلم اللغة الثانية يتأثر بالوسط الاجتماعي خارج المدرسة، فالتواصل الاجتماعي من أكثر الرغبات التي تدفع الطفل مع الآخرين فيزداد عنده الدافع لتعلم اللغة الثانية، "فالفقر اللغوي للمحيط الذي يتواصل معه المتعلم يؤخر تعلمه للغة الهدف، ذلك أن معرفته بقواعد تلك اللغة لا يكفي لامتلاك زمامها. بل لا بد من وسط تواصلي يغني منه المتعلم معجمه ويصقل فيه مهاراته اللغوية، متدرجاً من الخطأ إلى الصواب"[3].

الخلاصة

ننتهي من هذا الفصل بمجموعة من الخلاصات، نعرض لها على النحو التالي:

1-إن الأخطاء اللغوية هي جزء مهم وأساس في تعلّم اللغة،

---

[1] المرجع نفسه، ص54.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص56-57.

[3] المرجع نفسه، ص59.

2-إن اللسانيات التطبيقية هي العلم الوحيد القادر على تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها وتفسيرها،

3-إن الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم تعتبر من الأسباب المعروفة في تطور اللغات،

4-إن للمخالفات اللغوية مصطلحات متعددة منها: اللحن والغلط والزلة والعثرة أو الهفوة... ويبقى أشهرها مصطلح الخطأ.

5-إن الخطأ اللغوي هو استخدام المتعلم المادة اللغوية للغة الهدف بصورة مخالفة لقوانينها، وذلك بسبب جهله بقوانين اللغة الهدف أو نقص فيها،

6-هناك فرق بين مصطلح الخطأ ومصطلح الغلط، فالخطأ هو عكس الصواب ولا يكون صحيحاً أبداً إذا ورد في السياق، أما الغلط فمن الممكن أن يكون صواباً ولكن يوضع في غير موضعه،

7-تشير الدراسات اللسانية إلى أن مصادر الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية عديدة؛ إلا أن هذه الدراسات تؤكد أن التداخل والنقل داخل اللغة الواحدة وبيئة التعلم واستراتيجيات الاتصال هي المصادر الأعم والأشمل لمصادر الأخطاء اللغوية،

8-يمر تحليل الخطأ بثلاث مراحل: مرحلة التعرف على الخطأ، ومرحلة وصف الخطأ، ثم مرحلة تفسير الخطأ.

الفصل الثاني:

الخطأ اللغوي في اتجاهات اللسانيات التطبيقية

تمهيد:

الخطأ اللغوي ظاهرة بارزة في المنظومة التعليمية وفي الأداء الفعلي لكلام الفرد المتعلم، ومن هنا وجب علينا البحث عن الأسباب التي تكون وراء ارتكاب المتعلم هذه الأخطاء، وذلك بهدف توصيفها وحصر مجالها الإجرائي، ثم تقديم تفسيرات وحلول لهذه الظاهرة. ومن هنا تعددت الاتجاهات التي حاولت تحليل الأخطاء اللغوية ومعالجتها، ابتداءً من الاتجاه التقليدي؛ وهو اتجاه مازال يفرض نفسه وحضوره رغم قدمه، وإلى جانبه نجد ثلاثة اتجاهات أخرى حديثة هي: الاتجاه التقابلي، واتجاه تحليل الأخطاء، والاتجاه التكاملي، وهي اتجاهات حديثة تنضوي تحت لواء اللسانيات التطبيقية[1].

[1] انظر: مختار درقاوي، ظاهرة الخطأ اللغوي لدى المتعلمين في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص37.

1 الاتجاه التقليدي

ساد هذا الاتجاه في الدراسات اللغوية القديمة، وما يزال حضوره مستمراً إلى يومنا هذا؛ فقد بذل علماء اللغة ابتداء من القرن الأول الهجري وإلى غاية القرن الثالث الهجري جهوداً جبارة لمقاومة ظاهرة اللحن والخطأ اللغويين[1]، فألفوا العديد من الدراسات التي اختصت بدراسة الأخطاء اللغوية، ويمكن أن نمثل لذلك بكتاب "***ما تلحن فيه العامة***" للكسائي (ت188ه) و "***لحن العامة***" للفراء (ت207ه) و "***لحن العوام***" لأبي بكر الزبيدي (ت379ه) و"***تثقيف اللسان وتلقيح الجنان***" لابن مكي الصقلي (ت501ه) وغيرها.

وتناولت بعض الدراسات القديمة في جزء منها الأخطاء اللغوية كما نجد في "**البيان والتبين**" للجاحظ (ت225ه) و "***أدب الكاتب***" لابن قتيبة (276ه).

وظهر توجّه آخر بعد القرن الثالث، وهو اتجاه يعنى بـ "لحن الخاصة" ويمثله كتاب أبي هلال العسكري (ت395ه) "***لحن الخاصة***"، وكتاب "***درّة الغواص في أوهام الخواص***" للحريري (ت 516 ه).

وقد استمرت هذه المؤلفات إلى عصرنا الحديث، وظهرت إلى جانبها دراسات حديثة؛ منها كتاب أحمد أبو الخضر "***حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتّاب***" وكتاب محمد العدناني "***معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة***"[2]، ودراسة "***نظرات في اللغة والأدب***" لمصطفى الغلاييني، ودراسة صلاح الدين الزعبلاوي "***أخطاؤنا في الصحف والدواوين***" ودراسة محمد علي النجار "***محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة***"[3].

ويرجع سبب استمرار هذا الاتجاه حتى عصرنا الراهن، بحسب بعض الباحثين إلى "أن معظم الباحثين الذي درسوا هذا الموضوع لم يعملوا على تطوير ذلك الاتجاه، ولو من الناحية الفنية، ناهيك بنظرتهم أصلاً إلى الخطأ اللغوي؛ إذ نظروا إليه على أنه لا يعدو عن كونه مخالفة لغوية لقواعد اللغة، دون أي محاولة منهم للإفادة منه في تعليم اللغة، الذي يفترض أنه هو وحده همهم الأول؛ لذلك انصبّ جهدهم على قولهم هذا خطأ وذاك صواب، أو قل ولا تقل، على وفق ما انتهى إلى بعضهم"[4].

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص38.
[2] انظر: مختار درقاوي، ظاهرة الخطأ اللغوي لدى المتعلمين في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص39.
[3] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، ص131.
[4] المرجع نفسه، ص132.

شكلت دراسات الأخطاء اللغوية قديماً، إذن، اتجاهاً قوياً هدفه هو المحافظة على سلامة اللغة والتخلص ممّا يشوبها من لحن أو خطأ سواء على ألسنة الناطقين بها أو الناطقين بغيرها[1].

وجدير بالذكر أيضًا أن مصطلحي اللحن والغلط قد شاعا في تلك الدراسات، كما نجد في "***تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة***" للجواليقي (ت539ه) وفي "***التنبيه على غلط الجاهل والنبيه***" لابن كمال باشا (ت940ه)، و"***حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتاب***" لأحمد أبي الخضر منسي[2].

ونرى من الضروري أن نتحدث عن اللحن الذي ظهر خلال القرون الثلاثة الأولى؛ أي في الفترة نفسها التي ظهر فيها الاتجاه التقليدي؛ ويرجع سبب انتشاره إلى اختلاط العرب بالعجم، فصار كلام العرب مزيجًا بين اللغة العربية الفصحى ولغة العجم؛ ونتيجة لذلك ظهرت لغة جديدة تمزج "وصفها يوهان فك بأنها لغة استعانت بأبسط وسائل التعبير اللغوي الذي كان من أهم معالمه تخليها عن الإعراب"[3].

لقد احتفظت كتب اللحن بكم هائل من الأخطاء اللغوية، وهذه الأخطاء لم تُدرس دراسة علمية جادة إلى يومنا هذا، كما أن هذه الكتب رسمت ملامح اللغة العربية في القرون الأولى[4].

وسنعرض في هذا المبحث مجموعة من كتب الأخطاء اللغوية القديمة التي سادت في فترة هيمنة الاتجاه التقليدي؛ ونعني بذلك الفترة الممتدة من القرن الأول حتى القرن الثالث وذلك بالنظر إلى أهميتها في تكوين فكرة واضحة عن هذا الاتجاه:

أ-كتاب "***ما تلحن فيه العامة***" وهو "لأبي الحسين علي بن حمزة الكسائي الذي ولد في 119ه وتوفي 189ه، وهو أحد القراء السبعة، ورأس مدرسة الكوفة في النحو واللغة"[5].

ونلاحظ في كتاب الكسائي انعدام المنهج والترتيب؛ لذلك رأى محمد بن أحمد الحنفي العلائي إعادة هذا الكتاب من جديد على الترتيب الهجائي وسماه "***النصيحة التامة للخاصة والعامة***"[6]. وهو كتاب "غير منهجي على الإطلاق؛ إذ تسرد فيه الكلمات سرداً وتعد عداً، دون أي نوع من الترتيب أو التقسيم، وليس هذا بغريب على أول تأليف في موضوع: "لحن العامة"؛ فهو لا يهتم بجمع النظير إلى نظيره؛ فالأرقام (1) حَرَصَ (2) نَقَمَ (5) عَجَزَ (1)

---

[1] انظر: محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، ص9.
[2] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص133.
[3] يوهان فك مع تعليقات المستشرق الألماني شبيتالر، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ص21.
[4] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص13.
[5] أبي الحسن علي بن حمزة الكسائي، ما تلحن فيه العامة، تحقيق: رمضان عبد التواب، (المقدمة).
[6] لعله محمد بن أحمد العربي الحنفي من علماء القرن العاشر الهجري، انظر: بروكلمان في تاريخ الأدب العربي GALS II 927 (نقلاً عن كتاب الكسائي، ما تلحن فيه العامة، ص77).

عَسَيْت (18) دَمَعَ (62) نَكَّلَ عن كل هذه الأرقام مثلاً يجمعها أنها تعالج أفعالاً مفتوحة العين، وكسرها لحن عند الكسائي"[1].

ونرى من جهتنا أنه كان من الأفضل اتخاذ منهج معين في ترتيب هذا الكتاب، كأن يسير مثلاً على الترتيب الهجائي؛ لأنه سيكون عند البحث أسهل وأيسر.

ويلاحظ على كتاب الكسائي أنه يبدأ في أي مادة يعرض لها بقوله: "وتقول العامة" ثم يذكر الصواب. ولكنه لا يسير على المنوال نفسه دائمًا؛ إذ يلجأ أحيانًا إلى ذكر الصواب دون أن يشير إلى الخطأ؛ وهذا ما يفوت علينا معرفة الكيفية التي كانت تنطق بها العامة مثل تلك المواد اللغوية[2]، وبذلك أهمل جانب مهمًا كان بالإمكان أن يفيد كثيرًا. فهو يقول مثلاً تحت رقم (7): "وتقول: قد صَرَفْت فلاناً، وقد صَرَفَ وَجْهَهُ عنّي، بغير ألف. ولا يقال: قد أَصْرَفْتُ فلاناً. قال الله عز وجل: "ثم انصَرَفُوا صَرَفَ الله قلوبهم"[3] وتقول: قد صَرَفَتِ الكلبة {بغير همز}، إذا طلبت المعاضلة[4].

ومما يلاحظ على الكتاب حرص الكسائي على الاستشهاد لما يذكر بالقرآن الكريم والشعر[5]، وأيضاً الاستفادة من كتاب الكسائي وعرض التطورات الصوتية في نطق العوام، وتقديم أمثلة على ذلك، ولم يهتم بالحديث عن التطورات الدلالية أو التطورات التركيبية، واهتم على العكس من ذلك بالتطور الصوتي. ومن أمثلة التطورات الصوتية التي أشار إليها قوله: "ويقال: فلان مَعْدن لعلم، ويلا يقال: مَعْدَن بفتح الدال"؛ فقد تطورت اللغة هنا، بفتح الدال، لتنسجم مع فتحة الميم. وذلك من نوع التأثر المقبل الكلي في حالة الانفصال[6].

ب-كتاب "***الفصيح***" لثعلب (ت291ه)[7]، وقد وصفه المؤلف في مقدمة الكتاب وخاتمته. يقول في المقدمة: "هذا كتاب اختيار فصيح الكلام، مما يجرى في كلام الناس وكتبهم، فمنه ما فيه لغة واحدة والناس على خلافها فأخبرنا بصواب ذلك، ومنه ما فيه لغتان وثلاث وأكثر من ذلك فأخبرنا بأفصحهن، ومنه ما فيه لغتان كثرتا

---

[1] الكسائي، ما تلحن فيه العامة، ص77.
[2] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوي في ضوء علم اللغة التطبيقي ص136.
[3] سورة الأنعام، آية 146.
[4] الكسائي، ما تلحن فيه العامة، ص 101.
[5] انظر: المرجع نفسه، ص78.
[6] الكسائي، ما تلحن فيه العامة، ص79.
[7] أبو العباس أحمد بن يحيى بن زيد بن سيار الشيباني الملقب بثعلب، ولد ثعلب في بغداد سنة 200ه وتوفي 291ه، وكان أبو العباس إمام الكوفيين في النحو واللغة، وكتاب الفصيح هو أشهر كتب ثعلب؛ وسبب شهرة هذا الكتاب هو كثرة شروحه ونظمه وتذييله، ولم يستطع علماء اللغة نقده.

واستعملتا، ولم تكن إحداهما بأكثر من الأخرى فأخبرنا بهما، وألفناه أبواباً"[1]. وختم ثعلب كتابه بقوله: "هذا الكتاب اختصرناه وأقللناه لتخفَّ المؤونة فيه على متعلمه الصغير والكبير وليُعْرَفَ به فصيح الكلام، ولم نُكْبَره بالتوسعة في اللغات وغريب الكلام ولكن ألّفناه على نحو ما ألّف الناس ونسبوه إلى ما تلحن فيه العوام"[2].

وقد أشار ابن الجبان (ت416ه) في كتابه "***شرح الفصيح في اللغة***" إلى أن المؤلف كثيراً ما يذكر: ما تقوله العامة خطأ فيقول: "وليس ذلك بصحيح" أو "وليس ذلك بمختار" أو "وهو خطأ"[3] ومن ذلك قوله مثلاً: "(وأغفيت في النوم) وهو شيءٌ يسيرٌ منه (أُغفي إغفاءً) فأنا مُغْفٍ، والعامةُ تقول غَفَوتُ وليس ذلك بصحيح، وقد رُوِي:

{فلو كنْتَ ماء غمامةٍ}

ولو كُنت نوماً كُنت إغفاءةَ الفجرِ"[4].

كما كشف ثعلب عن مقياس الصواب لديه في كتابه بقوله: "هذا كتاب اختيار فصيح الكلام، مّما يجري في كلام الناس وكتبهم، منه ما فيه واحدة والناس على خلافها، فأخبرنا بصواب ذلك، ومنه ما فيه لغتان ثلاث وأكثر من ذلك فاخترنا أفصحهن، ومنه ما فيه لغتان كثرتا واستعملتا، فلم تكن إحداهما أكثر من الأخرى، فأخبرنا بهما، وألفتناه أبواباً من ذلك"[5].

ويبين ثعلب في كلامه أنه لا يريد إلا الأفصح، وما عدا الأفصح فهو خطأ أو نادر.

وقد سار على نهج ثعلب في كتابه الفصيح كلاً من الفراء (ت207ه) والأصمعي (ت216ه) وابن قتيبة (ت276ه) والجواليقي (ت539ه). ومن الجدير بالذكر أن كتاب الفصيح خلا من أي ترتيب ينظم مواده داخل الفصول، فجمع مادته ووضعها في الباب كيفما اتفق، ومثال ذلك إثبات المحقق في باب ما يقال بحرف الخفض مواده على النحو الآتي:

"سَخِرت منه. وهَزئت به. ونصحت لك. وشكرت صنيعَه... ونسأ الله في أجله، وأنسَأ الله أجله... وأقرأ على فلان السلام...."[6].

---

[1] الفصيح الورقة الأولى (مخطوط في مكتبة الدراسات العليا- نسخة كتبت سنة 544ه) (نقلاً عن كتاب الفصيح في اللغة، ص35).
[2] الهروي، التلويح في شرح الفصيح، نشر محمد عبد المنعم خفاجي، ص104.
[3] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوي في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص137.
[4] أبو منصور ابن الجبان، شرح الفصيح في اللغة، ص56.
[5] أبو العباس ثعلب، الفصيح، تحقيق عاطف مدكور، ص260.
[6] المرجع نفسه، ص278.

ج- كتاب "***لحن العوام***" للزبيدي (ت379ه)، وقد ترك مؤلف هذا الكتاب ذكراً حميداً في أكثر المصادر التي ترجمت له: فمنهم من يقول عنه "***من الأئمة في اللغة والعربية، أو عالم بالنحو واللغة والأخبار، أو شيخ اللغة والعربية بالأندلس***"[1].

جمع الزبيدي الأخطاء من ألسنة الناس في عصره ولم يفعل كما فعله السابقون الذين جمعوا مادتهم من كتب اللغويين الذين سبقوهم من أمثال ابن الجوزي (ت597ه) في كتابه "***تقويم اللسان***"[2].

ونستطيع أن نتبين من دراسة المقياس الصوابي عند الزبيدي في "***لحن العامة***" أنه كان يأخذ الأفصح ويرفض ما يأتي غير ذلك، وقد حذا هذا الطريق على نحو ما فعل الأصمعي وابن قتيبة وثعلب؛ إذ يرفض الزبيدي، مثلًا، قول العامة: نَعنَع بفتح النونين ويقول إن الضم أفصح وأعرف[3].

وقد اهتم الزبيدي بذكر اللهجات القديمة، ومن ذلك قوله: "وزعم بعض اللغويين أن أهل اليمن يقولون: كُلوة، بالضم، وذلك مردودة" كذلك" وزعم أبو علي أن بعض بني أسد يقولون: قُثّاء بضم أوله"[4].

وقد قسّم الزبيدي كتابه إلى قسمين، القسم الأول هو: "ذكر ما أفسدته العامة وما وضعوه غير موضعه" وقد ذكر في هذا القسم ما أفسدته العامة ويشمل ما غيرته العامة في الأصوات كإبدال صوت لين بصوت لين آخر أو إبدال صوت ساكن بآخر، أو حركت ساكناً أو سكنت متحركاً وما غيرت في صيغته المقيسة أو المسموعة عن العرب، مثل التغيرات التي طرأت على صيغ المشتقات والجموع وغيرها... أما القسم الثاني فهو: "ما وضعوه في غير موضعه"؛ وهذا القسم خاص بالخطأ في دلالة الألفاظ، ويشمل العام الذي خصص، والخاص الذي عمم، وما استعملوه في غير مجال استعماله[5].

وجدير بالذكر أن هذين القسمين لا ترتب فيهما المواد ترتيباً معيناً، فتوالت المواد في غير ترتيب، وهذه أمثلة مواد متتالية لا ترتيب بينها: بَزيَم، مينَة، صِئبانه، دَشِيش، انبصها، نِطا، قُلُنسوة، فِتانة، ذبّانة[6].

---

[1] أبو بكر محمد الزبيدي، لحن العوام، ص18.
[2] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص138.
[3] انظر: عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، ص91.
[4] المرجع نفسه، ص99.
[5] انظر: المرجع نفسه، ص92.
[6] صوابها على الترتيب: إبزيم، ميناء، صؤابة، حشيش، انمصها (يعني احلقها أي اللحية)، نطغ، قلنسوة (بفتح القاق واللام)، فتات (بضم الفاء)، ذبابة (بضم الذال وتخفيف الباء وباء بعد الألف).

كما يتضح عدم ميل الزبيدي إلى الترتيب في خطأين وقعا في مادة واحدة، ومع ذلك لم يجمع في الترتيب، وهما في قوله: "ويقولون في المسنّ الذي يشحذ عليه: مُسَنّ وبعد ثماني ورقات يذكر قولهم: ثوب أخضر مُسَنًّى. والصواب: مسَنّى منسوب إلى المسَنّ"[1].

ونستطيع أن نفهم مما تقدم أن الزبيدي لم يرتب مواده داخل هذا القسم، "فنحن نستطيع أن نقسمه ثلاثة أقسام هي: تغير مجال الاستعمال، وتعميم الخاص، ويشملان المواد التي تبدأ بقوله: ومما وضعته العامة في غير موضعه، والثالث تخصيص العام وقد بدأه بقوله: "ومما يوقعونه على الشيء خاصة، وقد شركه فيه غيره""[2].

أما بالنسبة إلى منهج الزبيدي في عرض مادة كتابه فهو يبدأ بذكر الخطأ بقوله: "ويقولون" ثم يذكر الصواب بقوله: "قال محمد: والصواب"، وفي حالات قليلة يقول: "قال أبو بكر" وفي حالة واحدة قال: "قال محمد أبو بكر"[3]، ويقصد أنه لا يقتصر على ذكر الخطأ والصواب، بل يتوسع في عرض مادته، فيشرح الكلمة ويستشهد لها بشاهد أو أكثر، وفي بعض الأحيان يذكر مشتقات المادة ومعانيها ويستشهد عليها أيضاً، وكما يذكر ما اتصل بالمادة من الأخبار المروية، أو ما يذكر السند عند رواية الأحاديث والأخبار[4].

أما من كتب الأخطاء اللغوية الحديثة فنذكر تمثيلًا لا حصرًا:

أ-كتاب "***تذكرة الكاتب***" لأسعد داغر الذي استهله بالحديث عن اللغة، وبيّن أنه قضى سنين عدة في خدمتها، حيث اشتغل في التعليم والنظم وترجمة الكتب والمقالات. وقد لاحظ من خلال خدمته للغة أن أقلام الكُتاب والشعراء تخلُو من الأخطاء اللغوية وأشار إلى "أن الخطأ اللغوي يتسع كل يوم نطاقه ويرتفع فوق أرباب الرياع رواقُه"[5].

وتناول أسعد داغر في كتابه الألفاظ والتراكيب التي يرتكبها الكتاب والشعراء المشهورون في العصر الحديث، وقد بيّن داغر أسبابها، وهي: اللغة العامية، وكثرة السماع، والنقل وإهمال اللغة[6].

وقد سلك في كتابه منهجًا يقوم على تضمين فصوله كل ما يعثر عليه من الكلمات والتراكيب التي يخطئ بعض الكتّاب في استعمالها، فيقوم بتصحيحها وبإثبات ما يظنه صواباً أو ما يراه وارداً على أرجح الآراء[7].

---

[1] عبد العزيز مطر، لحن العامة في الدراسات اللغوية الحديثة، ص92-93.
[2] المرجع نفسه، ص93.
[3] انظر: المرجع نفسه، ص93-94.
[4] انظر: المرجع نفسه، ص94.
[5] انظر: أسعد داغر، تذكرة الكاتب، ص11.
[6] المرجع نفسه، ص10.
[7] المرجع نفسه، ص6-7.

ب-كتاب "***أخطاؤنا في الصحف والدواوين***" للزعبلاوي: تناول فيه المؤلف الأوهام اللغوية الشائعة في الدواوين والصحف، وقد جاء في بابين: الباب الأول أفرده الزعبلاوي للموضوعات، وقد ضم هذا الباب أحد عشر فصلاً، تحدث في الفصل الأول منها عن صلاح الأوجه التي يصّدر بها الكتاب رسائلهم حين الإجابة، وتصحيح الصيغ المأثورات في الدواوين. أما الباب الثاني فقد أفرده للمفردات وجاءت الفصول في هذا الباب على تتابع أحرف الهجاء، حيث رُتبت المواد على طريقة الجمهور في اعتماد أوائل الكلم[1].

وقد وصف الزعبلاوي منهجه في مقياس الصواب والخطأ في كتابه بالقول: "فالذي اعتمدنا نصوصه من معاجم اللغة وأسفارها ما قدم عهده منها، كالصحاح والقاموس والأساس... فإذا تعارض نصوص المعاجم عمدنا إلى التمحيص، فآثرنا الأكثر والأشهر، إذا كان المدار على الرواية، ولم نمنع من غيره، إلا أن ينص على أنه منكر أو رديء أو مذموم أو مهمل... والذي أقررنا من مذاهب النحاة ما روته الأئمة على أنه مذهب جمهورهم. ولم نمنع من غيره إذا اشتهر وشاع في الأصل... ونحن قد بنينا الحكم في ما عرضنا له من التحقيق على سماع أو قياس. ونقصد بالسماع ما كان محكياً عن العرب. وعمن يحتج بعربيته وما حمل على ذلك. وبالقياس ما أطبقت أقوال كثرة الأئمة على جواز إلحاقه بقاعدة عامة أو صياغته على مثال معلوم بنتيجتة استقراء كلام العرب وحمل بعضه على بعض"[2].

وصنّف حسين نصار في كتابه "**المعجم العربي نشأته وتطوره**" الكتب التي سادها الاتجاه التقليدي إلى أربعة أصناف مع مراعاته بعض الفرعيات.

الصنف الأول: كان هو الصنف الأسهل، والذي لم يسر على طريقة معينة، يندرج ضمن الصنف الأول من المناهج الكتب القديمة في غالبها، وكتب لحن الخاصة، والصحف حديثاً، مثلما رأينا في كتب "***ما تلحن فيه العامة***" للكسائي (ت189ه) الذي يعتبر من أقدم الكتب، وقد رتبت ألفاظه على النحو التالي: (حرص، نقم، دع، نقد، عجز، ظفر، صرف...)، وكذلك كتاب "***درة الغواص في أوهام الخواص***" للحريري (ت516ه)، بالإضافة إلى ذلك انضم إلى هذا الصنف كتب نقد لغة الصحف ما عدا كتاب الزعبلاوي "أخطاؤنا في الصحف والدواوين" الذي وُزعت مادته على فصول، ولم تكن المواد مرتبة داخل هذه الفصول[3].

---

[1] انظر: صلاح الدين الزعبلاوي، أخطاؤنا في الصحف والدواوين، ص29 وص32-34.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص11-14.
[3] انظر: حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ص97.

كما اختلفت كتب هذا الصنف في علاج ألفاظها فهناك فئة ترى أن الاختصار يكون بتقليل الشواهد، والاقتصار على ذكر اللحن، وتوضيح موضع الخطأ فيه وصوابه وعدم الاستطراد[1]، مثال على ذلك: في كتاب الكسائي "ما تلحن فيه العامة" و "سهم الألحاظ في وهم الألفاظ" لمحمد بن ابراهيم بن الحنبلي (ت1028ه). ومن الجدير بالذكر أن الكسائي اعتمد في التصويب على الشواهد من القرآن والشعر، في حين يعتمد المحدثون على أقوال المعجمات اللغوية[2].

الصنف الثاني: أما هذا الصنف فقد قسموا كتبهم إلى فصول، وباستطاعتنا أن نصنف هذا الصنف من الكتب أنواعاً:

النوع الأول: كان مبنياً في تقسيماته على التحريفات التي طرأت على الألفاظ العامية، سواء أكان ذلك في ضبطها أم في حروفها أم في معانيها أم في طريقة تعديتها ولزومها، ثم الخلط بين أبنيتها المختلفة، مثل ما نجده في كتب ابن السكيت (244ه) وابن قتيبة (276ه) وثعلب (291ه) والزبيدي (379ه) وابن مكي الصقلي (501ه) والجواليقي (539ه)... مع عدم ترتيب مواد كتبهم داخل هذه الفصول والأبواب[3]، واختلفوا في معالجة موادهم فمنهم من اختصر مثل ابن السكيت وابن قتيبة وثعلب والبغدادي، ومنهم من أطال مثل الجواليقي والزعبلاوي.

النوع الثاني: بُني على نظام التقسيم إلى أصول، ورتبت فيها المواد ترتيباً هجائياً، مثال على ذلك كتاب صديق بن حسن خان القنوجي (1889ه) الذي جعل كتابه "***الف القماط على تصحيح بعض ما استعملته العامة من العرب والدخيل والمواد والأغلاط***" في مقدمة وخاتمة، ويفصل بينهما ثمانية فصول[4].

النوع الثالث: تقوم طريقة تقسيم كتب هذا الصنف إلى فصول، مع مراعاة ترتيب المواد في داخل الفصول بالترتيب الهجائي، وبذلك استطاعت التخلص من الاضطراب الذي أصاب فصول الكتب المتقدمة، مثال ذلك كتب ابن الجوزي (597ه) "***تقويم اللسان***" وكتاب "***التنبيه على غلط الجاهل والنبيه***" لابن كمال باشا (940ه) وكتاب "***القول المقتضب***" لمحمد بن أبي سرور البكري[5].

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص98.
[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3] انظر: المرجع نفسه، ص99-100.
[4] انظر: المرجع نفسه، ص108.
[5] انظر: المرجع نفسه، ص109-110.

النوع الرابع: "في العصر الحديث اتخذ بعض المؤلفين المدرسيين الجداول نظاماً لهم وأول من بدأ ذلك النظام فيما بين أيدينا من كتب، كتاب "الدرر السنية" لحسين فتوح ومحمد علي عبد الرحمن (طبع 1912) ثم "تهذيب الألفاظ العامية" لمحمد علي الدسوقي (طبع 1913)..."[1]

وقد اقتصر بعضهم على ذكر الكلمة العامية في صف والكلمة العربية المرادفة لها في صف آخر، وهناك قلة من أضاف مصدر هذا المرادف العربي وشرحه[2].

ونلاحظ هنا أن كتب الأخطاء اللغوية في الاتجاه التقليدي قد مرت بمراحل مختلفة من حيث ترتيبها؛ فقد كانت "فوضى لا ضابط لها في عهدها الأول ثم أصبحت فصولاً تقوم على نظام الأبنية عند ابن السكيت في المنتصف الأول من القرن الثالث. وأخذ منهجها يترقى حتى وصل إلى التقسيم الألفبائي في القرن السادس عند ابن الجوزي مع اعتبار الحروف الأصلية والمزيدة، ثم أبعدت الحروف المزيدة وقد تطور كل نظام من هذه الأنظمة تطوراً كبيراً. وكان آخر الأنظمة طريقة الجداول التي مالت إليها الرسائل المدرسية الصغيرة في العصر الحديث"[3].

ونتبين من خلال عرضنا للمؤلفات التي أدرجناها في الاتجاه التقليدي أنها تفتقد إلى أهم متطلبات العمل العلمي التطبيقي؛ ونعني بذلك الأصول النظرية التي يقوم عليها التطبيق في أي علم من العلوم، والتي تجعل من العمل التطبيقي عملًا ناجحًا ومستمرًا.

2الاتجاه التقابلي

الاتجاه التقابلي هو أوّل اتجاه اهتم بمعالجة الأخطاء اللغوية من منطلقات اللسانيات التطبيقية، واعتمادًا على الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الأجنبية نتيجة النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الثانية ظناً منهم أن هناك اشتراكاً نحوياً أو دلالياً أو تركيبيًا بين اللغتين، واعتقاداً منهم أن كلتا هاتين اللغتين ينتميان إلى أسرة لغوية واحدة.

ويزعم علماء اللغة الغربيين فريز (*Fries*) ولادو (*Lado*) أن الاتجاه التقابلي ظهر ومُورس في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين بظهور بوادر حركة قوية في ميدان تعلم اللغات الأجنبية، من أشهر روادها بعض أساتذة جامعة ميتشغان الأمريكية (آن آربر) وفريز ولادو[4]، وقد ظهر هذا العلم نتيجة ارتكازه على

[1] المرجع نفسه، ص114.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص114.
[3] حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ص116.
[4] انظر: محمود اسماعيل وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، المقدمة.

فرضية تستمد جذورها من نظريتين: علم النفس السلوكي مع سكينر (*Skinner, 1957*) وعلم اللغة البنيوي مع بلومفيلد (*Bloomfield, 1933*) في تعليم اللغة[1].

ويقصد بعلم اللغة التقابلي *Contastive Linguistics* "المقارنة بين لغتين لا تشتركان في أرومة واحدة، كالمقابلة بين الفرنسية والعربية، أو بين الإنجليزية والعبرية مثلاً. أما إذا كانت المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعربية والعبرية مثلاً -وهما لغتان ساميتان- فهذا يدخل في مجال علم اللغة المقارن *Comparative Linguistics* وكلاهما -علم اللغة المقارن وعلم اللغة التقابلي- فرع من فروع اللسانيات التطبيقية *Applied Linguistics*"[2].

ونلاحظ أن متعلم اللغة الأجنبية أثناء تعلمه للغة الهدف يجد أن بعض الظواهر فيها يسيرة وسهلة، فالعناصر التي تتشابه في اللغة الهدف مع لغته الأصلية تكون سهلة، في حين تصعب عليه العناصر التي تختلف عما في لغته، وهنا تأتي أهمية نظرية التحليل التقابلي لمعلم اللغة؛ فالمعلم يستطيع من خلال الدراسة التقابلية أن ينبه إلى المشكلات التعليمية التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية على نحو أفضل والمبادرة في علاجها[3]. وبذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نظرية التحليل التقابلي في تقويم المحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب التعليمي "فيكون قادراً على رؤية ما إذا كان الكتاب يعرض الأنماط اللغوية والثقافية التي تكوّن النظام المراد ودراسته ولا يكتفي برصد عناصر متفرقة من هنا وهناك. وعليه كذلك أن يتأكد من أي الكتاب يعطي اهتماماً وتركيزاً خاصاً على تلك الأنماط ذات الصعوبة الناشئة من اختلافها عن الأنماط الموجودة في لغة الدارس الأصلية"[4].

وأما في حالة ما إذا كان المعلم غير مقتنع بالكتاب التعليمي ويرى أنه غير مناسب ولا يقدم للمتعلم سواء في محتواه اللغوي أو الثقافي، فإنه يكون باستطاعته أن يعد مواد تعليمية جديدة ويضيف تمرينات جديدة على الأنماط التي لم تتطرق إليها الكتب السابقة، إذا تمكن من إعداد مقارنة منتظمة بين اللغتين.

---

[1] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص182-183.
[2] أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، (المقدمة).
[3] انظر: روبرت لادو، ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات، ضمن كتاب محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص6.
[4] المرجع نفسه، ص5.

كما تظهر أهمية نظرية التحليل التقابلي في إعداد الاختبارات وتصحيحها، وترجمة اللغة الأجنبية، والمجالات التطبيقية للفنون[1]. وتظهر فائدة التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية خصوصًا في جانب الأخطاء اللغوية؛ لذلك جاء هذا الاتجاه مستقلًا بذاته في تحليل الأخطاء اللغوية.

لقد قام الاتجاه التقابلي على الفرضية الأساسية التي توجه إعداد المواد "في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميشغان"، إذ لاحظ فريز (*Fries*): "أن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف موازٍ له في اللغة الأصلية للدارس"[2].

كما قام هذا الاتجاه على دراسات الثنائية اللغوية، حيث تؤكد هذه الدارسات أن متعلم اللغة الأجنبية يقوم بنقل القوانين اللغوية والثقافية من لغته الأم إلى اللغة الهدف، ويفعلون الشيء نفسه عندما يحاولون فهم اللغة الثانية انطلاقاً من تلك القوانين النابعة من اللغة الأم[3].

ومن القضايا الأساسية التي يهتم بها في مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها على لغة المتعلم الأصلية وعلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها، وقد نما هذا الاتجاه بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية عندما أحس الناس أنهم في حاجة إلى تعليم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها؛ لأنهم رأوا أن تعدد اللغات قد يشكل عائقاً بالنسبة إليهم في سبيل التفاهم؛ وذلك لأن كل رمز من أي لغة كانت قد يرمز إلى قومية معينة وكل قومية ترمز إلى اختلاف في المصالح وفي الثقافة بينها وبين الثقافات الأخرى، وهذه الاختلافات قد تدعو إلى اختلاف في الولاء والعصبية؛ لذلك قام الاتجاه التقابلي على أمل أن يكون وسيلة لمنع الحرب أو التقليل من دوافعها[4].

وقد دعاهم ذلك إلى ربط طريقة التعليم بالدراسات اللغوية الحديثة والدراسات التربوية والدراسات النفسية؛ فأما الدراسات النفسية فقد بنت تصورها على أن اكتساب اللغة من قبيل العادات، وأن متعلم اللغة يستطيع بالتعود أن يتعلم لغة أجنبية[5].

وأما من الناحية التربوية فقد حذا علماء التربية مبدأ التكرار، متجاوزين في ذلك طريقة الترجمة في تعليم اللغة إلى إبداع طريقة أخرى اطلقوا عليها "الطريقة المباشرة"، وهذه الطريقة الجديدة تقوم على إدخال علم

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص5-7.

[2] *Charles fries, Teaching and English as a foreign Language, (Ann Arbor: Univ. Mich, Press, 1945) p9.* (نقلاً عن كتاب روبرت لادو، ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات، ضمن كتاب محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص3).

[3] انظر: روبرت لادو، ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات، ضمن كتاب محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص2.

[4] انظر: تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب -الجزء الأول-، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، ص13.

[5] انظر: المرجع نفسه، ص13.

الأصوات في تعليم اللغة، وأكدت الاهتمام باللغات الحية وتعليم الكلام والاعتماد من الناحية النفسية على مبدأ التداعي *associstion* والإدراك البصري *Visuslization* والتعليم بواسطة الحواس من خلال استخدام وسائل تعليمية ثم التعليم بواسطة اللعب والنشاط[1].

أما بالنسبة إلى الدراسات اللسانية الحديثة فقد "أعطت تعليم اللغة أثمن ما يعتز به في الوقت الراهن من تغلغل النظرة في المادة وشمول النظرة والكشف عن البنية ووضوح الأقسام ودقة المصطلحات وقد تبدى كل ذلك لأول وهلة في الدراسات الصوتية التي لم يكن لتعليم اللغة عهد بها، ثم توالت النتائج الباهرة في فروع الدراسات اللغوية الأخرى. لقد حملت الدراسات الصوتية في جعبتها هدية قيمة لتعليم اللغة هي فكرة التقابل"[2]. عُرف التقابل المطرد باسم قانون جريم *Grimm's Law*[3]، فقد تمكّن جريم "من الكشف عن اطراد التحول الصوتي في تاريخ اللغات الهندية الأوروبية اطراداً يمكن الدارس من التنبؤ بمقابلات صوتية بين هذه اللغات في فترات تاريخية سحيقة"[4].

إن تعليم اللغة في العادة يبدأ بعد أن يكون متعلم اللغة قد عرف من لغته الأم قواعد التركيب أو النظام، وأتقن في معظم الحالات القراءة والكتابة بلغته الأم، وفي هذه الحالة يكون قد عرف طبيعة اللغة الإنسانية "وهكذا نفسر أصوات المتكلم الأجنبي في ضوء هذه الخبرات ولكننا في الأعم الأغلب من الحالات نصيب في معرفة النوع ونخطئ في معرفة التفاصيل فنمد هذا النوع أو ذاك بتفاصيل مما تشتمل عليه عاداتنا النطقية في نطق اللغة الأولى"[5].

فعندما نتحدث اللغة الثانية في ظل عاداتنا اللغوية المكتسبة، فإننا نخطئ كثيراً ولا نعي أي أهمية لهذه الأخطاء، بل نعتقد أننا على صواب، أو قد ندرك أننا على خطأ لكن تنقصنا معرفة مطالب النطق الصحيح عضوياً

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص14.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] إن دراسة العلاقات بين الحروف الإنجليزية (k t p g d b h O f) والحروف المطابقة لها في اللغات الهندو أوروبية الأخرى التي كان لها أثر عظيم على تطوير المنهج المقارن، فقانون جريم ظهر في المرحلة الأولى من اللسانيات التاريخية ووضّح جملة العلاقات المختلفة بين هذه الحروف كما يلي:

الهندو أوروبية الأولى	السنسكريتية	الجرمانية
P t k	*P t k*	*Fk h\k*
Bh dh gh	*Bh dh gh*	*Bdg*
Bdg	*Bdg*	*Ptk*

وأصبحت هذه القوانين المطردة تعرف فيما بعد بـ"قانون غريم" (Grimm's law). ولئن كان المنهج المقارن قد استعمل كثيرًا في التحليل الفونولوجي والمعجمي، فإن التقدم الذي حدث مؤخرًا في الدراسات التركيبية والدلالية قد مكّن من تطبيقه في التحليل التركيبي والدلالي على حد سواء.

[4] المرجع نفسه، ص15.

[5] تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب -الجزء الأول-، ص16.

وسمعياً، وهنا تدخل الدراسات التقابلية إلى مسرح تعليم اللغة لتكشف عن الأشياء أو العادات الخاطئة التي تعيق التعليم[1].

إن التحليل التقابلي يضع بنية في مقابل بنية أخرى ليرى القسط النوعي المشترك وغير المشترك بينهما[2]، مثل ما نراه عند متعلم اللغة العربية من الإنجليزية يستبدل فونيمًا صعبًا في اللغة الثانية بفونيم آخر في اللغة الأم، فيستبدل كل /ح/ عربية بصوت /H/ أي /ه/، لأن لغته الأولى -أي اللغة الإنجليزية- تستطيع أن تزوده بـ /ه/ ولا تستطيع أن تزوده بـ /ح/[3].

كذلك اعتبار فونيمين منفصلين في اللغة الثانية -اللغة الإنجليزية مثلاً- فونيماً واحداً قياساً إلى اللغة الأم -اللغة العربية-؛ ومثال ذلك أن ينطق المتعلم العربي الذي يتعلم اللغة الانجليزية /b/ و /p/ كأنهما /ب/ متأثراً في ذلك بعدم التمييز بينهما في العربية. وهذا التدخل يضر بالتواصل والتفاهم عند إحلال /p/ محل /b/ أو العكس[4].

نلاحظ إذن، أن التدخل الصوتي هو أشيع أنواع التدخل وأكثرها وضوحاً وأسهلها اكتشافاً ويزداد كلما تأخر المتعلم في التعلم[5]؛ ولكن التحليل التقابلي لم يعد مقصوراً على النظم الصوتية فقط، بل "أصبح يجري الآن مقابلة النظام المقطعي بالنظام المقطعي، ومقابلة النبر بالنبر، والتنغيم بالتنغيم، والبنية الصرفية بمثلها، ونمط التركيب النحوي بمثله، والمعنى الوظيفي بالمعنى الوظيفي، والمعجمي بالمعجمي، والموقف الثقافي بالموقف الثقافي"[6].

ويستطيع المتعلم أن ينتفع بالتقابل عند تعلمه اللغة الثانية على مستوى اللغتين، فمتعلم اللغة الثانية قبل أن يتعلم اللغة الهدف يكون قد اكتسب عادات لغته الأم النطقية والسمعية، فإذا كانت هناك عناصر في لغته الأم مشابهة لعناصر في اللغة الثانية فإن ذلك لن يسبّب له مشكلة في تعلم العناصر الجديدة في اللغة الثانية[7]، فمثلاً، المتعلم العربي لا يجد أي صعوبة في نطق /r/ الإنجليزية؛ لعدم وجود فرق بين نطق /r/ الإنجليزية /ر/ العربية، وكذلك الشأن عند نطق /m/ الإنجلزية و /م/ العربية.

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص17.
[2] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3] انظر: محمد علي الخولي، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، ص120.
[4] انظر: المرجع نفسه، ص120.
[5] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص172.
[6] تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب -الجزء الأول-، ص19.
[7] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضو علم اللغة التطبيقي، ص173.

وأما إذا كانت هناك عناصر في لغته الأم غير مشابهة لعناصر في اللغة الثانية فإنها قد تكون صالحة للدارسة التقابلية مثل موقف اللغتين العربية والإنجليزية من البدء بالساكن أو من التقاء الساكنين، أو قد تكون غير صالحة للدراسة التقابلية في حالة ما إذا انفردت إحدى اللغتين بعناصر لا توجد في اللغة الأخرى[1].

إن فرضية التحليل التقابلي ترى أن العائق الذي يعيق تعلم اللغة الثانية هو تدخل أنظمة اللغة الأم (اللغة الأولى) مع أنظمة اللغة الثانية؛ لذلك ترى هذه الفرضية أنه لا بد من دراسة اللغتين -اللغة الأم واللغة الثانية- دراسة بنيوية علمية ينشأ عنها تصنيف التقابلات اللغوية بينهما، وفي هذه الحالة يتمكن اللغوي من الإحاطة بالمشكلات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغة الثانية[2].

إن أحد أهم أهداف التحليل التقابلي هو تحديد الأخطاء المبدئية للفصل بين ما نحتاج تعليمه للطلاب وما لا نحتاجه في تعليمهم اللغة الثانية، وكما يرى لادو (*Lado*) فإنه لا بد من عمل مقارنة تركيب بتركيب لأنظمة اللغة من نظام صوتي، ونظام صرفي، ونظام نحوي، والنظام الثقافي ويحدث هذا الأمر بين لغتين اثنتين بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية، وهذا كله يحدث بهدف الوصول إلى الهدف النهائي وهو التنبؤ بمناطق السهولة والصعوبة لدى متعلم اللغة الثانية[3].

إن التحليل التقابلي قائم على عدد من الافتراضات؛ فالمواد التعليمية الناتجة عن التحليل التقابلي قد أُعدت بناء على هذه الافتراضات، من بينها أن التحليل التقابلي ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العادات، وأن تعلّم اللغة يكون على أساس ذلك؛ لذلك ينظر إلى اللغة الأصلية أو اللغة الأم للمتعلم بأنها هي السبب الأساسي والرئيس لوقوعه في الخطأ بالنظر إلى الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية، وكلما كانت الاختلافات أكثر بين اللغتين كان احتمال حدوث الأخطاء أكبر. وترى هذه الفرضية أنه من أفضل الطرق عند تعلم المرء اللغة الثانية تعلم التراكيب المختلفة عن لغته الأولى، أما التراكيب المتشابهة بين لغته الأم واللغة المتعلمة فيمكن أن تُهمل بسهولة، إذا لم تكن سبباً في تعلم شيء جديد[4].

ولهذا الاتجاه أربعة إجراءات ذكرها ويتمان (*R. Whitman*):

---

[1] انظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص173-174.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص181.
[3] انظر: سوزان م. جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية –الجزء الأول-، ص117.
[4] انظر: المرجع نفسه، ص118.

أولها. الوصف: وهو أن يعطي اللغوي وصفاً وتصوراً واضحين عن اللغة الأم واللغة الثانية (اللغة الهدف)، مستعيناً في ذلك بأدوات النحو الشكلي.

ثانيها. الاختيار: وهو أن يختار اللغوي أشكالاً معينة سواء أكانت جزئيات لغوية أم قواعد، أم تراكيب، ويقارن بنظائرها في اللغة الأخرى؛ لأنه لا يمكن أن يجري التقابل على كل جزء في اللغتين.

ثالثها. التقابل ذاته: وضع مخطط لأحد النظامين اللغويين يتناسب مع النظام الآخر، وبعد ذلك تحديد علاقة كل من النظامين بالآخر.

رابعها. وضع تصور للتنبؤ بالأخطاء أو الصعوبات وذلك بناء على الإجراءات الثلاثة الأولى. وهذا التنبؤ يمكن أن يتوصل إليه عن طريق وضع تدرج هرمي للصعوبات أو عن طريق تطبيق النظرية النفسية واللغوية تطبيقاً ذاتياً[1].

3اتجاه تحليل الأخطاء:

ظهر هذا الاتجاه في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين، ومؤسس هذا الاتجاه هو العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل كوردر (*Corder*) الذي اهتم في معظم كتاباته بتحليل الأخطاء اللغوية[2].

جاءت هذه النظرية لتعارض نظرية التحليل التقابلي (*Contrasive Analysis*) ولتفسّر التدخل والنقل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية[3].

فكوردر من أكثر العلماء الذين عارضوا الاتجاه التقابلي؛ إذ يرى أن "سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب تطورية. مثل: أسلوب التعليم، والدراسة، والتعود، والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والسهولة، والتجنب، والافتراض الخاطئ، وغيرها. كل هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه المتعلمون والمدرسون من مشكلات. وذلك بصرف النظر عن أوجه التشابه

---

[1] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص184-185.

[2] *Corder, S,P, The Significance of learner's Error, 1967 IRAL5, p161-170*

- *= = =, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, 1971, IRAL 2: 151*
- *====, Introducing Applied Linguistics, Hamondsworth, PENGUIN, 1973*
- *====, Error Analysis, In Alen, J, P, B Corder, S, P, (eds.), Teachnigues in Applied linguistics Oxford University Press, 1974*
- *===, Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press, 1918*

(نقلاً عن مقالة: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، ص153).

[3] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص205.

والاختلاف بين لغة المتعلمين، واللغة الثانية التي يتعلمونها في غالب الأحيان"[1]. وذلك على عكس ما ذهب إليه أصحاب نظرية اتجاه تحليل الأخطاء الذين يرون "أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها، عليه فلا حاجة بنا إلى التحليل التقابلي"[2].

إن منهج تحليل الأخطاء ينبثق من نظرية تشومسكي أحد أنصار المدرسة المعرفية؛ هذه المدرسة التي كان لها دور مهم في التقليل من أهمية اتجاه التحليل التقابلي، فقد ركّز أصحاب هذه المدرسة اهتمامهم على الجانب الباطني للغة لا على الجانب الظاهري، كما أنهم تعاملوا مع اللغة المثالية التي يستخدمها الإنسان المثالي في المواقف المثالية، بغض النظر عن الأخطاء التي تحدث من حين إلى آخر لأسباب تتعلق بالمواقف الحياتية المختلفة التي تستخدم فيها اللغة، فمن خلال ذلك نلاحظ أنهم ركزوا اهتمامهم على الملكة اللغوية (*Competence*) للإنسان بدلاً من الكلام الفعلي (*Performance*) والقواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق وتوليد الجمل الصحيحة في أي لغة[3].

ويرى أنصار هذه المدرسة أن الطفل عندما يكتسب لغته الأم، أو عندما يتعلم اللغة الثانية، فهذا الأمر لا يتحقق دفعة واحدة وفي الفترة نفسها، بل يتم بشكل تدريجي وعبر مراحل زمنية مختلفة "وكثير من الأخطاء يمكن أن تكون غير منتظمة في مرحلة من المراحل، ثم تصبح منتظمة ومستمرة في مرحلة أخرى، ثم تعود غير منتظمة في مرحلة ثالثة إلى أن يتم التخلص منها نهائياً، ويستقيم كلام الطفل أو الدارس بالنسبة إلى جانب معين من جوانب اللغة"[4].

وهنا نطرح سؤالاً نراه مهما: ما هي تلك الأخطاء التي ينبغي على الباحثين أن يركزوا اهتمامهم عليها؟

ولكي نجيب عن هذا السؤال لا بد في البداية أن نحصر الدراسة في مرحلة زمنية محدودة جداً ثم نذكر إجراءات تحليل الأخطاء التي يعتمدها محللو الأخطاء في بحوثهم اللغوية التطبيقية وهي ست خطوات،

جمع المادة: وهذه الخطوة تتعلق بمنهجية البحث، وكيفية جمع المادة اللغوية، وعدد المتعلمين، والمعلومات التي تفيدنا في مجال البحث.

---

[1] جاسم، علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، ص242-251.
[2] محمود إسماعيل، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، المقدمة (و).
[3] انظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص95-96.
[4] المرجع نفسه، ص96-97.

تحديد الأخطاء: وهو تحديد الخطأ بشكل واضح ودقيق ودراسته دراسة جيّدة.

تصنيف الخطأ: تحديد الفئة التي يجب أن ينضم إليها الخطأ، ويمكننا أن نصنف الأخطاء تحت فئات مختلفة مثل: الأخطاء النحوية، والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية (تحليل الخطاب)، والمعجمية، والإملائية، والأخطاء الكلية، والجزئية، وغيرها، كما يمكن أن يُصنف الخطأ الواحد في فئتين أو أكثر.

وصف الخطأ: لقد أوجد محللو الأخطاء أربع فئات لوصف الأخطاء، وهي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب.

شرح الأخطاء: وهي عملية لغوية نفسية يجب أن نشرح لماذا وكيف وقعت الأخطاء، وإيجاد سبب مقبول لذلك.

التطبيق العملي: وهو الهدف الأخير والنهائي من تحليل الأخطاء وهو التطبيق العملي على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، وهذه الأخطاء لا بد من استئصالها إن أمكن وعلاجها بطرق شتّى[1].

وجدير بالذكر أن الاتجاه التقابلي واتجاه تحليل الأخطاء يتفقان في تحديد الأخطاء ووصفها، لكنهما يختلفان في تفسيرها.

وبعد أن تخضع الأخطاء لتلك الإجراءات نبدأ في البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء والنظر إليها على "أنها يمكن أن تكون ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو جهل بقيود تطبيق القاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب التي تنبثق جميعها من داخل اللغة ذاتها التي يكتسبها الطفل أو يتعلمها الدارس"[2].

لقد بيّن كوردر إذن، أن سبب الأخطاء اللغوية ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل إن هناك أسبابًا أخرى تكون داخل اللغة الهدف، وهذه الأخطاء تطورية، وهذه الأسباب هي:

أ-أخطاء المبالغة في التعميم (*Overgeneralization*)

ب-أخطاء الجهل بقيود القاعدة (*Ignorance of rule restriction*)

ج-أخطاء التطبيق الناقص للقواعد (*Incomplete application of rules*)

[1] انظر: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، ص160-197. (انظر: الفصل الأول من البحث).
[2] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص99.

د-أخطاء الافتراضات الخاطئة [1] (*False concepts Hypothesized*)

فهذه العوامل لها تأثير فيما يواجهه المتعلمون من مشكلات، بغض النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين لغة المتعلم الأم واللغة الثانية التي يتعلمونها.

وحري بنا أن نشير إلى أن اتجاه تحليل الأخطاء قد وجه بانتقادات عديدة، شأنه في ذلك شأن الاتجاه التقابلي، ومن بين تلك الانتقادات مراقبة معلم اللغة الأجنبية الأخطاء اللغوية للمتعلمين دون الاهتمام بالتراكيب الصحيحة لديهم في الوقت نفسه[2]؛ إذ يتعين على المعلم الوقوف على أخطاء المتعلمين والسعي إلى تصحيحها وإيجاد حلول لها.

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذا الاتجاه أيضًا "الإفراط في التركيز على ما ينتجه المتعلم؛ وذلك لأن اللغة حديث واستماع، وكتابة، وقراءة، ولا يقل فهم اللغة أهمية عن إنتاجها، ونظراً إلى ما تتسم به المادة المنتجة من سهولة التحليل فإنها تصبح مطية الباحثين، غير أن فهم الكلام لا يقل أهمية عنها في التوصل إلى إدراك عملية اكتساب اللغة الثانية"[3].

لقد اهتم الاتجاهان معًا بالجوانب التعبيرية من اللغة، دون أن يعيرا اهتمامًا لجوانب فهم ما يقال أو يكتب، وفي هذه الحالة ليس من السهل التوصل إلى معرفة الأخطاء التي تقع على مستوى فهم المقروء أو المكتوب[4].

ومن الجدير بالذكر أن الاتجاه التقابلي ركّز اهتمامه على أخطاء الجملة المفردة للمتعلم ولم يتعدَّ ذلك، وقد حذا اتجاه تحليل الأخطاء هذه المرحلة في بدايته ثم امتد في مرحلة لاحقة إلى دراسة أخطاء الخطاب[5].

---

[1] سنفصل في الحديث عن هذه الأسباب في الفصل الثالث من البحث.
[2] انظر: دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص206.
[3] المرجع نفسه، ص206.
[4] انظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص109.
[5] انظر: المرجع نفسه، ص100

4الاتجاه التكاملي

يعد الاتجاه التكاملي من أهم الاتجاهات الحديثة التي قد تسهم في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية للمتعلم والرقي بمستواه. ويسعى هذا الاتجاه إلى تحقيق الترابط والوحدة بين الخبرة اللغوية والمتعلمين بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات وتوظيفها في أدائهم اللغوي؛ أي أن ما يتعلمه المرء من خبرات لغوية يصبح جزءاً من شخصيته، فيكون كل ما تعلمه مفيداً ويترجم في سلوكه مباشرة، وباستطاعته أن يتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه أو ربما لاحقة[1].

والتكامل في تعليم اللغة يمكننا من تنظيم المادة التعليمية بطريقة دقيقة ومتدرجة؛ بحيث يمكننا "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن تكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة، أو إلى الأساليب والمداخل التي عرض فيها المفاهيم وأساسيات العلوم، بهدف إظهار وحدة التفكير وتجنب التمييز والفصل غير المنطقي بين مجالات العلوم المختلفة"[2].

وإذا نظرنا إلى طبيعة اللغة فإننا نلاحظ أن "أبرز ما تتسم به اللغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم، التي تتكامل فيما بينها وتستكينها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى"[3].

يرى أنصار هذا الاتجاه، إذن، أن اللغة هي في الأساس وحدة متكاملة، تتفاعل بين أنظمتها اللغوية المختلفة (النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام التركيبي، والنظام الدلالي)، كما يرون أن تقسيم اللغة إلى فروع وتقسيمات يفسد وحدتها ويمزق كيانها.

لقد أصبح الاتجاه التكاملي مهمًا لدراسة اللغة، حيث أضحى أساسا من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي، وعلى استمرار هذا التكامل عنده، كما يعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية، ويهتم بنماء المتعلم نمواً متكاملاً في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية[4].

---

[1] سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص15.
[2] رشدي لبيب وفايز مراد مينا، قضايا في مناهج التعليم، القاهرة، ص176.
[3] أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية -دراسة مسحية نقدية-، ص22.
[4] انظر: مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، ص250.

ويبدو لنا أن وجوه استخدامات المنهج التكاملي في تعليم اللغة عديدة، لأن هذا المنهج هو أكثر واقعية وارتباطاً بمشكلات الحياة التي يمكن أن يواجهها الفرد في المواقف التي يتعرض لها بشكل يومي، فأي مشكلة قد يواجهها الفرد غالبًا ما يطلب حلّها بأكثر من لون من ألوان المعرفة، فارتباط هذا المنهج بالحياة والبيئة يحفز الطالب ويزيد من ميله إلى دراستها[1]. كذلك من أهم مبررات استخدام المنهج التكاملي هو أن الأسلوب التكاملي يتفق مع بعض النظريات المعروفة كنظرية الجشطلت[2] حيث يدرك المتعلم يدرك الكل قبل الجزء والعموم قبل الخصوص[3]، فالمنهج التكاملي، إذن، أنه يجمع الفروع المتداخلة في فكرة رئيسية عامة، فهو في هذه الحالة يوفر الوقت والجهد للمعلم والمتعلم، فيعطي للمعلم فرصة لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للمتعلم فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة دون تقسيمات أو فروع.

ومن بين مبررات استخدام المنهج التكاملي أيضًا، أنه يعمل على التخلص من عملية التكرار التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة ما يوفر وقتاً لكل من المعلم والمتعلم وأكثر اقتصاداً في الجهد والمال[4].

وجدير بالذكر أن هناك دراسات عربية قديمة أُسست على التكامل؛ فقد أدرك القدماء حقيقة التكامل، مثلما نجد في مؤلفات عبد القاهر الجرجاني والزمخشري، وابن جني، والمبرد، وابن قتيبة، وابن خلدون، والسكاكي، وغيرهم، فجاء تعاملهم مع اللغة نابعا من إدراك التكامل والترابط بين أجزاء القالب الأدبي، وإدراك العلاقات داخله، كما أسست دراسات غربية على هذا الاتجاه كما هي الحال بالنسبة إلى سوسير(*Saussure*) وتشومسكي (*Chomsky*)وغيرهما[5]؛ "حيث عُنى البنيويون بهذه العلاقات الموجودة بين العناصر اللغوية في دراسة العمل الأدبي، وأدركوا أن جوهر النظام اللغوي في العمل الأدبي يقوم على تآلف مجموعة من العناصر التي تنشأ بينها علاقات"[6].

---

[1] انظر: حسين جابر ذهب الربيعي، دراسة مقارنة بين كتاب الرياضيات المدرسي للصف السادس الإعدادي (العلمي) في العراق بكتاب الرياضيات المدرسي للصف الثالث الثانوي (القسم العلمي) في اليمن، ص147.

[2] مثل نظرية الجشطلت، وهي واحدة من بين عدة مدارس فكرية متنافسة ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة، وكانت هذه النظرية تعتبر علم النفس علم الحياة العقلية أو العلم المكمل للعلوم الطبيعية الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء. إن القضية الأساسية في النظرية الجشطلتية هي قضية الاهتمام بالتناقض بين ما يسمى "الكليات التي تساوي تمامًا المجموع الكلي للأجزاء المكونة لها وما يسمى الكليات التي تتسامى فوق المجموع الكلي للأجزاء المكونة لها أو تتجاوزه. لمعرفة المزيد انظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص199.

[3] انظر: سامية عادل الأنصاري، استخدام النظم في وضع برنامج للتربية العملية لطالب القسم العلمي في الكويت، ص43.

[4] انظر: ضياء ناصر الجراح، تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية، ص43.

[5]انظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية -دراسة مسحية، ص24.

[6]حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، ص99.

ومما ينبغي أن نشير إليه وجود عدة مداخل اهتمت بالتكامل من بينها: مدخل الفنون اللغوية المتكاملة، وهذا المدخل يهتم بتعليم جميع فنون اللغة وبشكل متكامل من حيث الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والنحو[1].

لقد جاء الاتجاه التكاملي لتصحيح عيوب الاتجاهين السابقين –الاتجاه التقابلي واتجاه تحليل الأخطاء-، فهناك العديد من الباحثين رأوا أنه لا بد من الدعوة إلى اتجاه جديد يجمع ما بين الاتجاهين السابقين، واقترحوا أن يسموا هذا الاتجاه الجديد بـ: (الاتجاه التكاملي) في تحليل الأخطاء اللغوية، لأنه يجمع بين الاتجاه التقابلي واتجاه تحليل الأخطاء، كما يسعى هذا الاتجاه إلى تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها ثم تفسيرها، وهذا ما تشير إليه مؤلفات كتاب التقابل اللغوية وتحليل الأخطاء، فـ"كما هو معروف عند وجود الطرفين المتعارضين نلاحظ دائماً وجود فريق معتدل يؤمن بأن (خير الأمور الوسط) ويرى الجمع بين وجهتي النظر للاستفادة منهما كليهما، ولاستكمال نواقص إحداهما بحسنات الأخرى، فسمعنا الدعوة إلى العمل الجاد للاستفادة من كل من التحليل التقابلي جنباً إلى جنب مع تحليل الأخطاء بصورة تكمل فيها إحداهما الأخرى، وهو ما ذهبنا إليه"[2].

كما دعا بعض الباحثين إلى ضرورة التمسك فقط بأحد الاتجاهين على حساب الآخر، سواء التمسك بالاتجاه التقابلي وترك اتجاه تحليل الأخطاء أو التمسك باتجاه تحليل الأخطاء وترك الاتجاه التقابلي جانبًا، يقول هكتر هامرلي (*H. Hammerly*): "إنه ليس هناك ما يمكن أن يحل محل التحليل التقابلي باعتباره وسيلة لمقارنة لغتين وباعتباره قاعدة لاعتبارات وقرارات تعليمية معينة كقوم على مثل هذه المقارنة"[3].

وتلخص جاكلين شاختر (*J. Schachter*) حقيقة الاتجاه التكاملي بقولها: "ليس هناك من سبب يدعونا للافتراض أن هناك اتجاهاً واحداً لا غير يعطينا كل الإجابات عن تساؤلاتنا حول اكتساب اللغة الثانية. ويبدو أنه من الأفضل من ناحية منطقية أن نفترض أن الجمع بين الاتجاهات المختلفة مثل تنبؤات التحليل التقابلي المسبق وتحليل الأخطاء واختبار الاستيعاب، هذا الجمع هو السبيل الوحيد الذي سيؤدي بنا إلى البدء بتجميع معلومات مفيدة حول عملية تعلم اللغة الثانية"[4].

---

[1] انظر: وجيه المرسي أبو لبن، الاتجاه التكاملي وتدريس التعبير، نقلاً عن موقع:
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268375

[2] محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، المقدمة (و).

[3] هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ص101.

[4] جاكلين شاختر، الخطأ في تحليل الأخطاء، محمود إسماعيل، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص198.

والملاحظ عند دراستنا لاتجاهات تحليل الأخطاء اللغوية ابتداءً من الاتجاه القديم -الاتجاه التقليدي- وانتهاءً بالاتجاه التكاملي، أن جميع تلك الاتجاهات اتفقت على تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها؛ إلا أن -الاتجاه التكاملي- تجاوز هذه المراحل إلى مرحلة تفسير الأخطاء اللغوية.

ولن نجد أفضل مما قاله تمام حسان عن الاتجاه التكاملي، يقول: "كل ذلك يدل على أن التحليل التقابلي ليس حاكماً مطلقاً في إقليم تعلم اللغة لغير أهلها، وعلى أنه حيث يعجز التحليل التقابلي عن مواجهة المواقف يخف تحليل الأخطاء إلى نجدة المعلم، وربما تضافر النوعان من أنواع التحليل على علاج موقف بعينه، فإذا قرأ طالب إفريقي (سار) في (صار) أمكن للمعلم الذي يعرف لغة الطالب أن يشير إلى خلو إحدى البنيتين من الصاد واستعمال الأخرى لها وهذا من الاستعانة بالتقابل، ثم أمكنه بعد ذلك أن يشير إلى الفروق العضوية والسمعية بين نطق السين والصاد في اللغة العربية على غرار ما يجري في التفريق بين وحدة صوتية (فونيم) وأخرى"[1].

[1] تمام حسان، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، ص95.

خلاصة:

نخرج من هذا الفصل بمجموعة من الخلاصات منها ما يلي:

1-تعددت الاتجاهات التي حاولت تحليل الأخطاء اللغوية ومعالجتها، ابتداءً من الاتجاه التقليدي، فالاتجاه التقابلي، ثم اتجاه تحليل الأخطاء وانتهاءً بالاتجاه التكاملي.

2-تندرج جميع الاتجاهات الحديثة "الاتجاه التقابلي، اتجاه تحليل الأخطاء، الاتجاه التكاملي" تحت لواء اللسانيات التطبيقية.

3-ساد الاتجاه التقليدي في الدراسات اللغوية القديمة وما يزال حضوره مستمرًا إلى يومنا هذا.

4-افتقاد المؤلفات التي سادها الاتجاه التقليدي في دراسة الخطأ اللغوي إلى متطلبات العمل العملي التطبيقي.

5-الاتجاه التقابلي هو أوّل اتجاه اهتم بمعالجة الأخطاء اللغوية من منطلقات اللسانيات التطبيقية.

6-قام الاتجاه التقابلي على دراسات الثنائية اللغوية، وتؤكد هذه الدارسات أن متعلم اللغة الأجنبية يقوم بنقل القوانين اللغوية والثقافية من لغته الأم إلى اللغة الهدف، ويفعل الشيء نفسه عندما يحاول فهم اللغة الثانية انطلاقاً من تلك القوانين النابعة من اللغة الأم.

7-جاءت نظرية تحليل الأخطاء لتعارض نظرية التحليل التقابلي، وترى هذه النظرية أن سبب الأخطاء هو التدخل والنقل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.

8-يرى أنصار الاتجاه التكاملي أن اللغة هي في الأساس وحدة متكاملة، تتفاعل بين أنظمتها اللغوية المختلفة (النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام التركيبي، والنظام الدلالي)، ومن ثم فإن تقسيم اللغة إلى فروع وتقسيمات يفسد وحدتها ويمزق كيانها.

الفصل الثالث:

تدريس القواعد النحوية: (العوائق والمعايير والمناهج)

تمهيد:

تشكل الأخطاء التركيبية عقبة أمام متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ إذ يواجه المتعلمون صعوبات كثيرة قبل التمكن من قواعد اللغة العربية المتشابكة والمختلفة. إن النحو الذي يقدم لمتعلمي اللغة العربية يجب أن يكون مختلفاً عن النحو الذي يقدم لأبناء اللغة الأصليين من حيث الكم والنوع وطريقة التعليم؛ لأن المتعلم الأجنبي في المراحل التعليمية الأولى لا يملك قدرة كتلك التي يمتلكها المتكلم الأصلي.

ونتغيا من خلال هذا الفصل عرض السبب الرئيس الذي يجعل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها يخطئ نتيجة النقل السلبي أو التداخل اللغوي، كما سنعرض للعوائق التي تعيق متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها عند تعلم النحو وهي أسباب ترجع بالأساس إلى تأثير اللغة الثانية لا إلى اللغة الأم فقط، وأخيراً نختم هذا الفصل بالحديث عن المعايير والأسس التي يجب أن يبنى عليها كتاب النحو والتي يجب أن يراعيها مصممو برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

.

1 عوائق تعلّم النحو عند متعلمي اللغة العربية

تعتبر القواعد النحوية العربية من أكثر المجالات صعوبة في تعلم اللغة العربية على خلاف غيرها من مستويات اللغة الأخرى كالمستوى الصوتي والصرفي والدلالي، وصعوبة القواعد النحوية لا تقتصر فقط على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بل تستعصي أيضًا على أبناء اللغة العربية من الناطقين بها؛ ويرجع ذلك إلى أن "قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها على أسس نطقية وفلسفية لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك التي عبّر عنها عيسى الناعوري بأنها فلسفات لغوية تكثر فيها التسميات والقياسات، والتفريعات والتخريجات والجوازات"[1].

ووعيا بذلك أضحى موضوع تعلم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها موضوعا يشغل عقول المعلمين ومصممي مناهج برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إن متعلم اللغة الثانية في المراحل الأولى من تعلمه للغة لا يمتلك قدرة لغوية كامنة كما يمتلكها الناطق الأصلي لهذه اللغة، خصوصًا إن كانت عاداته وثقافته في لغته الأم تختلف كثيرًا عن عادات وثقافات اللغة الثانية أو اللغة المتعلمة، وهذا ما يجعله يشعر بالعجز والقصور في بعض الأحيان أثناء تعلمه للغة الثانية؛ لذلك فإن النحو الذي يوجه إلى مثل هذا الصنف من المتعلمين يجب أن يختلف عن النحو الذي يستهدف الناطقين الأصليين للغة، كما لا بد أن يحمل هذا النحو صفات خاصة تميزه عن النحو الذي يراد تعليمه لأبناء العرب[2].

وسنتوقف في هذا المبحث على نوعين من العوائق التي تعيق متعلم اللغة العربية في تعلّم النحو:

1.1 عوائق النقل السلبي (التداخل اللغوي)

إن ظاهرة التداخل اللغوي تواجه عادة متعلم اللغة الثانية، ويرجع ذلك إلى الاحتكاك اللغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية المتعلمة؛ فالمتعلم عندما يتعلم اللغة الثانية فإنه يبني نظامًا لغويًا لهذه اللغة يكون مشابهًا للنظام اللغوي

---

[1] حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، ص9.

[2] انظر: عبد الحليم محمد وقصي سمير عباسي، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها (نقلًا عن موقع الألوكة الأدبية واللغوية).

http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/

للغته الأم، فينجم عن هذا تداخل لغوي بين اللغتين، وخصوصًا إذا كان المتعلم ينقل نقلًا سلبيًا قواعد اللغة الأم ويطبقها على اللغة الثانية دون أن يعي أن هناك فرقًا بين اللغتين.

فما المقصود بالتداخل اللغوي؟ وما هي أسبابه؟ وكيف تؤثر في تعلم اللغة الثانية؟

إن ظاهرة التداخل اللغوي لها أثر في تعلم اللغات؛ فدراسة هذه الظاهرة تساعد على حل المشكلات والعوائق التي يقع فيها المتعلم عند اكتسابه للغة الأم وتعلمه للغة الثانية[1].

فمتعلم اللغة الثانية قد يقع في أخطاء لا يرتكبها الناطق الأصلي لهذه اللغة، هذه الأخطاء هي نتيجة تأثير اللغة الأم على تعلم المتعلم اللغة الثانية، وبالتالي يحدث التداخل بين اللغتين وتحدث ظاهرة التداخل اللغوي *Interference*، ومعنى ذلك أن اللغة الأم تتدخل في الأداء اللغوي للغة الثانية نطقًا وكتابة[2].

"ومن الشائع في تعليم اللغة الثانية أهمية دور التداخل؛ أي تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية؛ إذ إن تدخل اللغة الأم هو المصدر الأظهر للأخطاء بين متعلمي اللغة الثانية، حتى إن بعضهم جعل تعلم اللغة الأجنبية يتضمن التخلص من مؤثرات اللغة الأم، ومن الواضح -من نظريات التعلم- أن الشخص يستعمل خبرته السابقة في اللغة كي يتيسر له تعلم اللغة الثانية. ولا شك أن اللغة الأم هي مجموعة من الخبرات السابقة، وحين تنقل اللغة الأم نقلًا سلبيًا تقول إن التداخل قد حدث"[3].

وجدير بالإشارة أن هناك فرقًا بين مصطلحي التدخل والتداخل كما بيّن علماء علم النفس اللغوي؛ فمصطلح التدخل هو شبيه بمصطلح التداخل ولكن هذا لا يعني أنهما متطابقان، فمصطلح التداخل يدل على التأثير المتبادل بين اللغة الأم واللغة الثانية؛ أي أن اللغة الأم تتدخل في اللغة الثانية واللغة الثانية تتدخل في اللغة الأم. وأما مصطلح التدخل فإنه يسير في اتجاه واحد فقط من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف[4]، وهذا لا يعني أن اللغة الأقوى تستوجب أن تكون اللغة الأم؛ بل هذا الأمر يتوقف على مدى حضور اللغة وهيمنتها ومن هذا المنطلق فإن تدخل اللغة الأقوى في اللغة الأضعف أشيع من التدخل في الاتجاه المعاكس. فإذا كانت ل1 هي الأقوى لدى فرد ما، فإن أغلب حالات

---

[1] انظر: عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلّم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية –المجلد الأول-، ص377-378.

[2] *Jack C. Richards, Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquiition, p102-103.*
(نقلًا عن كتاب عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلّم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية –المجلد الأول-، ص378).

[3] دو جلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص107-108.

[4] قوّة اللغة وضعفها يتحدّد بالاختلاف بين الاكتساب والتعلم لا بأي شيء آخر.

التدخل لديه تكون من ل1 في ل2 وقليل من حالات التدخل لديه تكون من ل2 في ل1"[1]، وقد يطلق على مصطلح التداخل اللغوي مصطلح ثنائي المسار *Two way Interference* وهذا يحدث عندما يستخدم المتعلم مصطلحات من كلا اللغتين.

إن التداخل لا ينجم عن تعلم لغة ثانية فقط، بل قد ينجم عن تعلم لغة ثالثة أو رابعة أو لغات كثيرة، فظاهرة التداخل اللغوي هي شبيهة بظاهرة الثنائية اللغوية أو ظاهرة التعدد اللغوي، وهما ظاهرتان تعدان السبب الرئيس لظهور مشكلة التداخل اللغوي[2].

وهناك عدة أنواع للتداخلات، منها التدخل الداخلي، والتدخل الخارجي، والتدخل اللهجي، والتدخل السلبي، وسنركز هنا على التدخل السلبي تحديدا؛ نظرًا إلى ارتباطه الوثيق بموضوع بحثنا. فما التدخل السلبي *Negative interference*؟

التدخل السلبي هو التأثير السلبي للغة ما على تعلم لغة أخرى، وهذا يعني أن التدخل هو نوع من الانتقال السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أو من اللغة الثانية إلى اللغة الأم. وهو نوع من أنواع التدخلات الخفية التي يصعب إدراكها، فليس بمقدور أي كان أن يكتشفه، بل يتوصل إليه الباحثون والمختصون في هذا الشأن استنادًا إلى دراسة عميقة للإنتاج اللغوي لمتعلم اللغة الثانية.

ويحدث هذا التدخل نتيجة تجنب متعلم اللغة الثانية إنتاج تراكيب معينة في اللغة الثانية –اللغة المتعلمة-؛ وذلك لأنه يجد صعوبة في فهم تراكيبها فيلجأ إلى تراكيب اللغة الأم دون أن يأبه إلى الاختلافات في تراكيب اللغتين، كما يلجأ المتعلم أحيانًا إلى بعض الحيل الذكية عند تعلمه للغة الثانية؛ فبدلًا من أن يقع في الخطأ يستبعد تراكيب اللغة الثانية كليًا ويستبدلها بتراكيب بديلة سهلة في اللغة الثانية. وكما أشرنا آنفًا فإن مثل هذا التدخل لا يستطيع اكتشافه إلا الباحث المتخصص؛ لأنه يختفي وراء الصواب، ووراء تراكيب وجمل لا خطأ فيها[3].

والتدخل السلبي له علاقة بتحليل الأخطاء؛ لأنه دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية، فيأتي التدخل ضمن تحليل الأخطاء عند تصنيف أسباب الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون، فالتدخل هو المسؤول عن معظم الأخطاء التي يرتكبونها[4].

---

[1] محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص92.
[2] انظر: عاصم علي شحادة، التداخل اللغوي وأثره في تعلّم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية –المجلد الأول-، ص378-379.
[3] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص95.
[4] انظر: المرجع نفسه، ص97.

1.1.1 أنواع التداخلات اللغوية

يعتبر التدخل من المشكلات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغة الثانية والتي تشكل عائقاً في عملية التعلم، فيحتاج المتعلم إلى وقت كبير حتى يتمكن من التغلُّب عليها. وسنخصص هذا المحور للحديث عن المشكلات اللغوية التي تواجه متعلم اللغة الثانية، ويندرج تحتها كل ما يتعلق بطبيعة اللغة من نظام صوتي، وصرفي، وتركيبي، ودلالي منها:

أ-**التداخل الصوتي:** ويعتبر أحد أنواع التداخل اللغوية السهلة والشائعة، والتي بإمكان أي باحث أو أي شخص اكتشافها بسهولة، وتكثر مثل هذه التداخلات عند متعلم اللغة الثانية إذا تعلّم اللغة في سن متأخر، وتقل عند متعلم اللغة الثانية في سن مبكر[1].

ففي حالة التداخل الصوتي من ل1 في ل2، قد تحدث إحدى الظواهر الآتية وهي كلها تمثل أخطاء نطقية:

1-نطق صوت في ل2 كما ينطق في ل1، مثال ذلك عندما ينطق العربي /t/ الإنجليزية اللثوية مثل نطقه /ث/ العربية الأسنانية. ومثل نطق الأمريكي /ر/ العربية التكرارية مثل نطقه /r/ الأمريكية الارتدادية. وبالرغم من أن هذا التدخل لا يضر بالمعنى، إلا أنه ينتج نطقاً غير مألوف لدى ناطقي ل2 الأصليين[2].

2-تشابه الأصوات في اللغة الأم واختلافها في اللغة الثانية؛ أي: اعتبار فونيمين في ل2 فونيماً واحداً قياسياً على ل1 وهو ما يطلق عليه التداخل الفونيمي الناقص[3]. ومثال ذلك أن ينطق المتعلم العربي المبتدئ في دراسة اللغة الإنجليزية /p/ و/b/ كأنهما /ب/ متأثراً بعدم التمييز بينهما في العربية. بالرغم أن /b/صوت مجهور و /p/ صوت مهموس وهذا التدخل يضر بالاتصال والتفاهم؛ لأن إحلال /b/محل /p/ أو /p/ محل /b/ يغيّر معنى الكلمة.

3-اعتبار فونيم واحد في ل2 فونيمين قياساً على ل1، مثال ذلك الأمريكي الذي يتعلم العربية ويظن /ف/ العربية أحيانا /f/ وأحياناً /v/ قياساً على وضعهما في ل1[4].

---

[1] انظر: عاصم شحادة علي، التداخل اللغوية وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص388.

[2] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص99.

[3] انظر: عاصم شحادة علي، التداخل اللغوية وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص388.

[4] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص99.

ويؤدي هذا التدخل إلى غرابة نطق ل2، ويدعى هذا النوع من التدخل التمييز الفونيمي المفرط أو الإفراط في التمييز.

4-استبدال فونيم صعب في ل2 بفونيم آخر في ل1، مثال ذلك الإنجليزي الذي يستبدل كل /ح/ عربية بصوت /h/ أي /هـ/؛ لأن الهاء هي أقرب الحروف إلى الحاء العربية في اللغة الإنجليزية[1].

5-تعديل نظام العناقيد الصوتية في ل2 بحيث يصبح قريباً من نظام العناقيد في ل1، مثال ذلك العربي الذي ينطق *explain* مضيفا /i/ قبل /p/ لمنع اجتماع السواكن في مقطع واحد[2].

6-نقل نظام النبر من ل1 إلى ل2، وهذا يؤدي إلى نقل مواضيع النبر على كلمات ل2 من مقاطعها الصحيحة إلى مقاطع غير صحيحة، مما يجعل النطق غريباً أو غير مفهوم.

7-نقل نظام التنغيم من ل1 إلى ل2. وهذا النقل يؤدي إلى نطق جمل ل2 بطريقة تشبه نغمة جمل1، الأمر الذي يجعل النطق غريباً أو غير مفهوم[3].

والملاحظ أن التدخل الصوتي هو أشيع أنواع التدخل، فهو أشيع من التدخلات النحوية والدلالية وسواها. وهو أكثر أنواع التداخل الأخرى وضوحًا وأسهلها اكتشافًا وملاحظة. كما أنه يقل كلما كان تعلم ل2 أبكر ويزداد كلما تأخر تعلم ل 2.

ب-**التداخل الصرفي:** المقصود بهذا النوع من التداخل أن يتدخل صرف ل1 في صرف ل2؛ فالمتعلم الأمريكي، مثلًا، عند بناء الفعل في صرف اللغة العربية يتأثر بنظام اللغة الأمريكية في الصرف، فيستخدم مثلًا، كلمات معبرة عن الزمن وفي هذا الحال يجب أن تكون معبرة عن المكان.

وتظهر التداخلات الصرفية في جمع الاسم وتثنيته وتأنيثه وتعريفه وتنكيره وتصغيره وتحويل الفعل من ماض إلى مضارع إلى أمر، ونظام الاشتقاق ونظام السوابق ونظام اللواحق ونظام الدواخل ونظام الزوائد، كل هذه الجوانب جوانب صرفية يمكن أن يتناولها التدخل من ل1 إلى ل2[4].

ت-**التداخل المفرداتي (المعجمي):** أما بالنسبة إلى التداخل المفرداتي فيعني أن تتدخل كلمة من اللغة الأم عندما يتحدث المتعلم في اللغة الثانية، وتقع هذه الكلمة ضمن سياق الجملة رغم أنها ليست من كلمات اللغة الثانية،

---

[1] انظر: عاصم علي شحادة، التداخل اللغوية وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص389.
[2] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص100.
[3] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[4] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وأكثر أنواع الكلمات تداخلًا الأسماء، والأفعال، والصفات، والأحوال، وحروف الجر، وحروف التعجب، والضمائر وأدوات التعريف والتنكير... ويعتبر التدخل المفرداتي من أكثر أنواع التدخل ملاحظة بعد التداخل الصوتي[1].

ث-**التداخل التركيبي:** وهو أن يتدخل نظام ترتيب الكلمات الخاص بـ(ل1) في نظام ترتيب الكلمات الخاص بـ(ل2)؛ أي يتدخل نحو (ل1) في نحو (ل2)[2]، فكما هو معروف فإن نظام الجملة في اللغة العربية يبدأ بفعل ثم فاعل ثم مفعول به –إذا استلزمت الجملة وجود المفعول به- أما نظام الجملة في اللغة الإنجليزية فيكون على هذا النحو فاعل ثم فعل ثم مفعول به (فا ف مف)، ويظهر تأثير اللغة الأم جليًا في تراكيب اللغة الثانية في عدة أمور منها: استخدام حروف الجر خطأ في عدة مواضع فيزيدها المتعلم تارة ويحذفها تارة أخرى، ويستبدل حرف جر بحرف جر آخر، زد على ذلك كذلك الأخطاء في عدم المطابقة بين الصفة والموصوف والمعطوف عليه والمعطوف واسم الإشارة والمشار إليه، ومن الأخطاء التركيبية أيضًا أخطاء أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأدوات النصب والجزم والعديد من الأخطاء التي سنشير إليها في موضعها من الفصل التطبيقي.

ج-**التداخل الدلالي:** يمكن أن نميز في التداخلات الدلالية بين عدة أنواع: فهناك التداخل في دلالة المفردات؛ ونعني به قيام متعلم اللغة الثانية ببناء تراكيب فيها أخطاء في دلالة الفعل في سياق اللغة المتعلمة، والتداخل في استبدال الفعل بدلًا من الاسم بسبب دلالة الكلمة في اللغة الأم، والتداخل في استخدام الاسم بدلًا من الفعل بسبب دلالة الكلمة في اللغة الأم، والتداخل في اشتقاق الفعل من اللغة الأم إلى اللغة الثانية عبر الدلالة، والتداخل في معنى الكلمة وبنائها من اللغة الأم إلى اللغة الثانية[3].

ويمكن أن نمثل لما أشرنا إليه بجملة *first floor* في اللغة الإنجليزية، فقد يعطيها العربي معنى (الطابق الأول) في اللغة العربية؛ أي دون احتساب الطابق الأرضي، ومثال آخر كلمة (الطبيعة) العربية قد يعطيها الأمريكي معنى *nature* التي يستعملها بعضهم ناسباً إليها قدرات الخلق والإبداع، "وهذا النوع من التدخل صعب الاكتشاف؛ إذ قد يستخدم المتكلم كلمة ما في ل2 معطياً إياها معنى من ل1 دون أن يكتشف المستمع هذا التدخل في الدلالة، ولا يتم الاكتشاف إلا إذا استمر الحديث مدة كافية وظهرت مؤشرات تدل على أن المتكلم يعطي الكلمة معنى غير مألوف في ل2 ومنقولاً من ل1"[4].

---

[1] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص101.
[3] انظر: عاصم علي شحادة، التداخل اللغوية وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص393-394.
[4] محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص101.

وعلاوة على أنواع التدخلات اللغوية المشار إليها هناك تداخلات غير لغوية ومنها:

-**التداخل الحركي:** إن لكل لغة من اللغات لغة جسد خاصة تعبر عن أفكار الشخص ونواياه وأحيانًا شخصيته، فالحركات والإشارات والإيماءات التي يستخدمها الشخص تكون أحيانًا أعمق من الكلمات، فالتدخل الحركي هو أن يستخدم متعلم اللغة الثانية إيماءات وإشارات كان قد اعتاد على استخدامها في لغته الأم، ورغم أن هذه الإشارة التي يستخدمها قد تدل على معنى آخر في اللغة الثانية، ولا نقصد هنا أن جميع الإشارات تكون مختلفة في جميع اللغات؛ بل هناك إشارات تتشابه في شتى الشعوب والمجتمعات، مثل الابتسامة عند الفرح والعبوس عند الغضب أو الحزن وهكذا...

ولكننا نجد أحيانًا دلالات بعض الإشارات في اللغة الأم مخالفة لدلالاتها في اللغة الثانية، وفي هذه الحالة إذا استخدم المتعلم إشارة من لغته الأم وهي مخالفة للغة الثانية ينشأ قدر كبير من الاستغراب لدى المستمع من أهل اللغة الثانية، ويزداد استغرابه أكثر إذا كان معنى هذه الإشارة مهينًا في لغته[1].

-**التداخل الثقافي:** لكل شعب من الشعوب ثقافته الخاصة التي يتميز بها عن غيره، وتنعكس هذه الثقافة على لغة هذا الشعب، فتحمل كل لغة ثقافة خاصة بها. إن ما نعنيه هنا بالتداخل الثقافي هو أن تتدخل ثقافة المتعلم في لغة الفرد الأم وهو يتكلم اللغة الثانية، ومثال ذلك أن يضمِّن المتكلم كلامه في ل2 قيماً وأفكاراً وأمثالاً مستقاة من ثقافة ل1، وهذا التدخل يزداد إذا كان الشخص متمسكًا بثقافته وهويته وحضارته[2].

1.1.2 أسباب التداخل

تتحكم في كمية التداخل من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، أسباب عديدة منها:

▪**طبيعة المهمة اللغوية:** فمثلاً إذا طُلِب من الفرد أن يترجم فقرة أو نصاً من اللغة الأم إلى اللغة الثانية فإن هذا الموقف سيستدعي تدخل اللغة الأم في اللغة الثانية، وهذا يعني أن بعض المهام تؤدي بطبيعتها إلى زيادة التدخل[3].

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص101.

[2] انظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] *Dulay, H, et al, language two, p110*

(نقلًا عن كتاب محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص102).

▪**ضعف الاستعمال المبكر:** إذا أجبر الفرد على تكلم اللغة الثانية قبل أن يستوعب ويكتمل تعلمه لها، فإن هذا الموقف يجبره لا شعورياً على الاستعانة باللغة الأم، وهذا الأمر أيضًا يزيد من تدخل اللغة الأم.

▪**ضعف الرقيب:** إذا لم يكن هناك رقيب يساعد الفرد على امتلاك رصيد كاف من القوانين اللغوية على صحة استخدام اللغة الثانية، فإن إنتاجه للغة الثانية سيتعرض للتدخل.

▪**إتقان اللغة الأم واللغة الثانية بصورة جيّدة:** إذا كان هناك فرق شاسع بين درجة إتقان اللغة الأم ودرجة إتقان اللغة الثانية، زاد التدخل من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، وليس بالضرورة أن تكون اللغة الأقوى هي اللغة الثانية، وهذا يعني بصورة عامة أن التدخل يكثر في أولى مراحل تعلم اللغة الثانية، ويقل مع تقدم تعلم اللغة الثانية يضيف الفرق بين درجتي الإتقان.

▪**مكانة اللغة:** إذا وجدنا أن هناك مقاربة بين اللغة الأم واللغة الثانية من حيث درجة الإتقان، فإن الاحتمال يبقى أن التدخل يسير من اللغة ذات المرموقة إلى اللغة ذات المكانة الأدنى لأسباب نفسيه واجتماعية.

▪**محدودية التعرّض:** إذا تمكن المتعلم من إتقان تراكيب اللغة الثانية، ولكنه لم تتح له الفرصة للتعرض لمواقف لغوية متنوعة، هذا الأمر الذي يجعله قليل الخبرة في اللغة الثانية، وربما هذا الأمر يدفعه إلى الاستعانة باللغة الأم كلما عجزت تراكيب اللغة الثانية عن إسعافه.

▪**الموقف من اللغة الثانية:** أحيانًا يكون الفرد غير راغب في تعلم اللغة الثانية ويكون مجبّرًا على تعلمها لظروف معينة قد تكون لأسباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، ويكون في الوقت نفسه متمسكاً باللغة الأم ويخشى التخلي عنها لأنه يعتبرها رمزاً لثقافته وهويته وحضارته، ففي هذه الحالة نرى الفرد يقاوم تعلم اللغة الثانية ونرى تأثير اللغة الأم واضحًا فيه ولا شعوريًا، وهذا الأمر يجعل اللغة الأم تتدخل في اللغة الثانية. فالفرد الذي يقبل على تعلم اللغة الثانية بدافعية قوية يساعده عقله الباطن؛ أي اللاشعور، على تحقيق الهدف عن طريق الحد من تدخل ل1[1].

1.1.3 حدود نظرية التداخل

إن نظرية التداخل تكون ردًا على المشكلات التي يتعرض لها متعلم اللغة الثانية، وهذه المشكلات تكون نتيجة تدخل اللغة الأم في اللغة الثانية بطريقة لا شعورية، وبسبب هذا الأمر نجد من الباحثين المهتمين من ينظر إلى

[1] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ص 102-103.

اللغة الأم على أنها السبب المخرّب لتعلم اللغة الثانية؛ وبناء على هذه النظرية نستطيع أن نزيل كل هذه الشكوك حول الأسباب التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، ولقد تبيّن لنا من خلال هذه النظرية أن[1]:

- من أكثر تداخلات اللغة الأم في اللغة الثانية نجد التداخل الصوتي، وخاصة ما تعلق من ذلك بالنطق والنبر، وخصوصًا إذا تعلّم الفرد اللغة الثانية في سن متأخر[2].
- يستفاد من تحليل الأخطاء أن الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية تتراوح بين 8%- 12% عند الأطفال وبين 8%- 23% عند البالغين[3].
- قد تتشابه الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية والأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الأم، وهذا الأمر قد يضعف من موقف نظرية التداخل؛ لأنه لا بد من وجود اختلاف بين النوعين.
- تدل بحوث تحليل الأخطاء على أن اللغة الأم ليست هي السبب الرئيس في حدوث الأخطاء في اللغة الثانية.[4]

1.2 عوائق المنهج

هناك من يعتقد أن نقل قواعد اللغة الأم إلى اللغة الثانية يعدُّ سببًا رئيسًا من أسباب الوقوع في الخطأ، لكننا لا نعتبر ذلك وحده سببًا كافيًا؛ فهناك أسباب أخرى ترجع بالأساس إلى تأثير اللغة الثانية وليس اللغة الأم وتتغير هذه الأخطاء حسب كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة الثانية، ويمكن أن نلخص تلك الأسباب فيما يلي:

أ-**التعميم**: وهو "استراتيجية مهمة وسائدة في التعلم البشري؛ ويقصد به استنباط أو صياغة قانون أو قاعدة أو نتيجة من ملاحظة أمثلة خاصة"[5]. إن التعلم البشري -في أغلب الأحيان- يتضمن التعميم، وتعليم الأطفال للمفاهيم في مرحلة الطفولة يعتمد وبشكل كبير على عملية التعميم "فالطفل الذي يرى أنواعًا كثيرة من الحيوانات يكتسب مفهومًا "تعميمًا" عن "الحيوان" وهذا الطفل نفسه في مراحل قبل ذلك قد يلجأ إلى إفراط التعميم حين يرى الكلاب

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ص103.

[2] *Dulay, H, et al, language two, p96*

(نقلاً عن كتاب محمد على الخولي، الحياة مع لغتين، ص103).

[3] انظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص103.

[4] انظر: المرجع نفسه، ص 103-104.

[5] دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، ص107.

ويألفها، فإذا رأى حصانًا لأول مرة وضعه تحت مفهوم "كلب" وقد يفعل الشيء نفسه بالنسبة إلى عدد آخر من الحيوانات إلى أن يتعلم الخصائص العامة للفصيلة العليا الحيوان"[1].

وأما بالنسبة إلى تعليم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنه يشمل الحالات التي يعمم فيها متعلم اللغة الثانية قاعدة لغوية في اللغة المتعلمة، كأن يجمع كلمة (شجرة) على (شجرات) في اللغة العربية قياسًا على جمع المؤنث السالم (القياسي)، أو أن يأتي المتعلم العربي بالفعل (*gived*) على أنه ماضي الفعل (*give*) ظنًا منه أن كل فعل ماض في اللغة الإنجليزية ينتهي بـ (ed)[2].

ب-**الجهل بالقاعدة وقيودها**: ونعني بذلك أن يطبق متعلم اللغة الثانية بعض القواعد في مواضع وسياقات لا تنطبق عليها، وبالتالي يقع في الخطأ دون أن يشعر، وقد تعد هذه الأخطاء نوعًا من التعميم أو النقل السلبي أو القياس الخاطئ، ومن ذلك عدم حذف حرف العلة في الفعل المضارع المجزوم، جهلًا بقاعدة حذف حرف العلة في الفعل المعتل الآخر عند دخول حرف جزم. مثل "لم يدعو" بدلًا من "لم يدعُ".

ح-**التطبيق الناقص للقاعدة**[3]: وهو تطبيق متعلم اللغة الثانية جزء من القاعدة دون أن يلم بجوانبها كافة، نتيجة لعدم استيعاب المتعلم القاعدة في الأساس أو تركيزه على جانب معين في القاعدة وإهمال الجوانب الأخرى، ومثال ذلك أن يقول المتعلم (قابلتُ المعلماتَ)، فيضبط المفعول به بالفتحة وهذا يدل على أنه يعرف قاعدة المفعول به في اللغة العربية والتي يجب بمقتضاها أن ينصب بالفتحة، ولكنه نسي هنا أن جمع المؤنث السالم في اللغة العربية ينصب بالكسرة النائبة عن الفتحة، لا بالفتحة.

إن معظم الناطقين الأصليين للغة العربية لا يحسنون بناء الجملة العربية وإدراك أسرارا بنائها، وأحيانًا لا يحسنون نطق الجملة وتشكيلها بالطريقة الصحيحة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن القواعد النحوية للغة العربية تختلف اختلافًا كبيرًا عن أي قاعدة نحوية في لغة أخرى. إن تميز قواعد اللغة العربية بالتفرع والتشعب، يجعل الحاجة ماسة إلى ضرورة تيسير ما صعب من تراكيب اللغة العربية ونحوها، ووعيًا بأهمية هذا الجانب تم تشكيل لجنة عُرفت باسم لجنة اللغة والقواعد، غايتها تيسير تعليم النحو للناطقين الأصليين باللغة[4].

---

[1] المرجع نفسه، ص108-109.
[2] انظر: سهى نعجة وجميلة أبو منعم، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، ص171.
[3] انظر: المرجع نفسه، ص171-172.
[4] انظر: خالد أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص84.

وما يهمنا هنا في هذا المبحث هو كيف أن نسلط الضوء على حال متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فالمؤكد أن هذه الفئة ستواجه؛ صعوبات وعوائق جمّة أكثر مما يواجهه الناطق الأصلي باللغة؛ لذلك تظهر الحاجة هنا التصدي إلى هذه العوائق ومحاولة تذليل الصعوبات المطروحة، وهذا الأمر يدعونا إلى إعادة النظر في بناء الجملة العربية وكيفية تقديمها وفهمها وإفهامها.

ومن أكثر الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى التركيبي. ويُفسر عدم إتقان المتعلمين لبناء الجملة بعدة أسباب منها: المحتوى التعليمي والكيفية التعليمية التي يقدم بها للمتعلم، وضَعف المعلم، وقلة كفايته، ومشكلة الزمان والمكان، كما أن هناك أسبابًا أخرى نستطيع أن نصنفها بأنها أسباب ثانوية؛ لأنها قد توجد أحيانًا عند بعض المتعلمين، ومنها: سلبية المتعلم، وإهمال مواصلة التعلم، علاوة على بعض المشكلات النفسية التي قد تكون نتيجة الوقوع في الخطأ والتراكمية في التعلم.

1.2.1الأسباب الرئيسية

▪**المحتوى التعليمي**: يعتمد جل معلمي اللغة العربية في تعليم اللغة العربية على ربطها بالقرآن والشعر والخطب والأعمال الأدبية البليغة، وكأن اللغة العربية تنحصر في هذه المجالات دون غيرها، متناسين في ذلك أنها لغة تواصلية، ولغة كل العلوم والفنون وليس لغة الفنون الأدبية فقط. كما نجد أن المتعلمين في البداية يواجهون صعوبة كبيرة؛ لأن اللغة الأدبية ليست بالشيء الهيّن خصوصًا أنها تزخر بالمحسنات البديعية وبالجوانب البلاغية، وبمجرد ربط المعلمين اللغة العربية بالنصوص الأدبية فهذا يعني حصر اللغة العربية في جانب الكتابة غالبًا، وإهمال جانب مهم من استعمال اللغة وهو الاستعمال المقامي التداولي[1].

لا ينحصر تعليم اللغة العربية إذن، فقط في مجال لغة الكتابة، بل لا بد أن يشتمل على جانبين اثنين وهما جانب لغة الكتابة ولغة التواصل، مع التركيز الأكبر على جانب لغة التواصل.

إلى جانب ذلك نلاحظ قصورًا في المناهج التعليمية التي تقدم للمتعلم من حيث المحتوى؛ إذ ينصب الاهتمام على الكم أكثر من الكيف؛ إذ الملاحظ أن أغلب الكتب تكون بأحجام كبيرة ومليئة بنصوص أدبية طويلة، وقد "أفاض أحد الباحثين أبو بكر (1989)2 في الحديث عن الصعوبات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية لغة ثانية على مستوى المفردات والتراكيب، فيذكر أن الكتب المعدة للناطقين بغير العربية التي ألفت حديثًا أهملت الكثير من

[1] انظر: أبو أوس إبراهيم الشمسان، من صعوبات تعليم العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص500.

[2] أبو بكر يوسف الخليفة، تأثر مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمواد اللغة العربية لأبناء العرب، ص51-63.

الظواهر اللغوية التي لا تهم أبناء العربية لكنها غاية في الأهمية بالنسبة إلى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، ونشأ عن ذلك صعوبات واجهت الدارسين وقد تستمر معهم طيلة فترة تعلمهم وتحدثهم باللغة العربية نتيجة لقلة تدريبهم على هذه الظواهر، وخصوصًا على مستوى التراكيب"[1].

إن نمط التركيب العربي يختلف كثيرًا عن نمط تركيب اللغات الأوروبية مثلًا؛ لذلك نحن في حاجة ماسَّة إلى تدريس مستوى التراكيب وفق رؤى ونظريات لسانية، فنجد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يجدون صعوبة كبيرة في تعلم اللغة العربية، وقُدمت إليهم لتقديمهم للناطقين الأصليين باللغة؛ لذلك نجد أن التوزيع التركيبي المقدم لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يختلف عن تقديمهم إياها للناطقين الأصليين "يتعلمها الطالب لذاتها في سياق وأنماط تدريبية مهمة معقدة لا تمت إلى لغة الواقع والحياة بشيء، لم يتعلم الطالب القاعدة للحاجة إليها بعد معرفة اللغة وتفهمها، وإنما تعلمها لذاتها"[2].

لا بد إذن، من وضع كتب ومناهج دراسية مناسبة لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأن يكون هدف هذه الكتب تعليميًا لا علميًا، وأن يراعي التدرج في تعليم تراكيب اللغة العربية.

▪**الكيفية التعليمية:** الكيفية التعليمية واحدة من أهم المشكلات التي تواجه متعلم اللغة العربية؛ وهي تطبيق آلية التلقين والحفظ للمعلومات؛ فالتعليم اليوم في الغالب يقوم على ثلاث أركان تكاد تكون بعيدة عن اهتمام التعليم الحديث، هذه العمليات هي: تلقين المعلومة للطالب سواء أكان ذلك بواسطة المعلم أم الكتاب، فحفظ هذه المعلومة وتخزينها في الذاكرة، ثم الاستذكار في وقت الاختبار من أجل النجاح فقط وليس من أجل التعلم والاستفادة[3]. ونلاحظ أن المتعلمين اليوم تعودوا على الاتكالية؛ أي على ما يقوله المعلم في حصة الدرس دون تفاعل أو المشاركة في إبداء الرأي، علمًا أن للتفاعل الصفي دوره الكبير في زيادة التعلم الناجح والفعّال.

يرتكز التعليم اليوم على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المتصل بتعليم المهارات، وكما أن النظام التعليمي يقوم في بنيته العامة على "طريقة الاكتساب السطحي النظري للمعلومات، والترديد الببغاوي لها الذي لا يرفع من مستوى الذكاء لدى الطلاب، بل يحرمهم من تطوير قدراتهم الطبيعية في الحكم الصائب، ومن حس المبادرة والطبع القوي، واستصحاب المنطق والرؤية العلمية، والوعي التاريخي، والتي تشكل شروط النجاح في

---

[1] خالد أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص85.
[2] علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص51.
[3] انظر: يوسف أبا الخيل، آلية التلقين والحفظ وتأثيرها السلبي على مخرجات التعليم، ص24، نقلًا عن موقع:
www.alriyad.com/998605

الحياة العملية، والتي لن يجدها الطالب مسطورة في كتب مدرسية تدرس له من خلال طريقة رتيبة عتيقة ذات اتجاه رأسي من الأستاذ: خريج ذات الطريقة، إلى الطالب الذي سيشكل امتدادًا عمليًا ونظريًا لها"[1].

إن آلية التلقين التعليمي تهدد قيمة التعليم وتضيع عمر الطالب في أخصب سنوات عمره التي ينبغي أن يتعلم خلالها بالطريقة الصحيحة مهنيًا وعقليًا؛ لذلك نرى أن الكيفية التعليمية تؤثر كثيرًا على المتعلم.

▪**ضعف المعلم وقلة كفايته:** المعلم ركن أساس من أركان العملية التعليمية، وله دور حيوي ومهم في التخطيط والتنظيم، والتنفيذ، والتنسيق والتقويم في هذه العملية، وتقع مسؤولية تطوير التعليم وتحسينه على المعلم؛ فمهما توافرت الإمكانات التعليمية من مبان مدرسية ووسائل تعليمية ومقررات حديثة، فالتعليم يرتكز على المعلم الكفء القادر على استخدام هذه الإمكانات، وفي حالة ما إذا لم يكن المعلم قادرًا على استخدام هذه الإمكانات فإنه يسبب في ذلك ولا شك مشكلة من مشكلات التعليم "والمعلم مهما أمضى من الوقت في التعليم هو بحاجة إلى معاودة التدرب وتوسيع المدارك والاطلاع على كل جديد يساعده في الرفع من أساليب أدائه"[2].

▪**مشكلة الزمان والمكان:** هذه المشكلة تواجه المتعلم وخصوصًا متعلم اللغة الثانية، فالعديد منا يشكو من ضيق الوقت وعدم القدرة على إنجاز أي عمل أو أعباء إضافية، فكيف بمتعلم اللغة الثانية إذا أراد أن يخصص يومه كله لتعلم اللغة؟!

يعتمد التعليم الناجح بشكل كبير على استثمار الوقت، فالعلم لا يخلو من المتطلبات والتكليفات التي من شأنها أن تساعد في تطوير قدرة المتعلم على العطاء والتجربة، وهنا يأتي دور المتعلم الذي يحاول قدر الإمكان أن يتعلم أكبر قدر من العلم في وقت وجيز بالتنسيق مع متطلبات الحياة الأخرى.

وجدير بالإشارة هنا أن هناك ملهيات كثيرة تعيق متعلم اللغة الثانية وتهدر وقته، كمواقع التواصل الاجتماعي في الشبكة العنكبوتية، وقنوات البث الفضائي، وممارسة الرياضات المختلفة، وغيرها من الأمور التي من الممكن أن تأخذ جزءا كبيرا من وقت المتعلم بدلًا من أن يستغل هذا الوقت في تعلم مهارات جديدة في اللغة الثانية.

هذا بالنسبة إلى مشكلة الزمان، أما مشكلة المكان فتكمن في البيئة التعليمية أو الوسط المحيط للمتعلم، فإذا كان الوسط الاجتماعي للمتعلم تنعدم فيه المرافق الضرورية أو تكاد، ولا يحصل على بيئة مريحة نظيفة مزودة

---

[1] يوسف أبا الخيل، آلية التلقين والحفظ وتأثيرها السلبي على مخرجات التعليم، ص24، نقلًا عن موقع: www.alriyad.com/998605

[2] أبو أوس ابراهيم الشمسان، من صعوبات تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص504.

بالوسائل التي تساعد المتعلم على التعلم، فالفصول الضيقة التي تنعدم فيها وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تساعد المعلم على إيصال المعلومات للمتعلم، وضعف الإضاءة في الفصل كل أولئك مشكلات يمكن أن تعترض التعليم بعامة ومنه تعليم اللغة العربية أيضًا[1].

1.2.2 الأسباب الثانوية

○ **سلبية المتعلم:** إن الأسلوب التقليدي في التعليم آلية الحفظ والتلقين هو الذي يفرض سلبية المتعلم، فالمتعلم يكون في هذه الحالة قد اعتاد على تلقي المعرفة من دون جهد، ومن دون أن يكون له دور في اكتشاف هذه المعرفة أو تقديم نقد لها، وهذا الأمر يخلف شخصية اتكالية غير واثقة؛ لأنه يردد ويقلّد أقوال الكبار دون أن يكون له شخصيته الذاتية وقناعاته الفكرية، وقد يستهين بهذا الأمر في البداية لكنه في مرحلة أخرى يدرك أنه لن يجني وراء هذه الطريقة إلا الفشل.

ونلاحظ أن المتعلم يفتقر إلى الدافعية في التعلم وذلك لعدة أسباب قد يكون بسبب التوتر العائلي الناتج عن خلافات أفراد الأسرة، أو اهتمام المتعلم بأنشطة رياضية أو اجتماعية أخرى تلهيه عن التعلم، أو غيرها من الأسباب. كما نلاحظ سلبية المتعلم في بعض الأمور التي تواجهه في التعليم؛ فعلى سبيل المثال فإن متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها يستطيع التغلب على المشاكل التي تواجهه عند تعلم جانب من جوانب مستويات اللغة، لكنه يواجه صعوبات جمّة في تعلم القواعد النحوية؛ وذلك لأنه يقارن قواعد لغته الأم بقواعد اللغة العربية –اللغة الثانية-، وفي هذه الحالة يصل المتعلم أحيانًا إلى حالة من اليأس والفشل وهذا ما يجعله يعزف عن تعلم قواعد اللغة العربية.

○ **مشكلات نفسية: الخوف من الخطأ:** إن إحساس المتعلم وخوفه من الخطأ هو ما يدفعه للوقوع في المشكلة؛ لأنه دائمًا يفترض أن يكون مصيبًا في جوابه، ويشعر بالتوتر والخجل وأحيانًا بالفشل إذا أخطأ في الجواب، وقد يكون سبب ذلك البيئة المحيطة بالمتعلم؛ إذ يتعرض المتعلم للوم والعقاب في حالة ما إذا أخطأ، في حين أن البيئة المحيطة به سواء أكانت الأسرة أم المعلم في المدرسة. إن الوقوع في الخطأ هو جزء من التعلم[2]، فالمتعلم إن أخطأ ثم أدرك بعد ذلك الصواب فإن هذا يعتبر أعمق وسائل التعلم. وهناك مشكلات نفسية أخرى مثل توهم المتعلم صعوبة الإجابة، وكذلك ضعف ثقة المتعلم بنفسه. فالمتعلم قد يعرف الجواب الصحيح لكنه يخجل أن يقوله أمام أستاذه أو زملائه في الفصل "ومن مظاهر ضعف الثقة في النفس ما نراه في إجابات بعض الطلاب حيث يكون قد كتب

[1] انظر: أبو أوس ابراهيم الشمسان، من صعوبات تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص505.
[2] انظر: الفصل الأول من البحث.

الجواب الصحيح ولكنه ألغاه لأنه اطّلع إلى ورقة غيره فرأى جوابًا مختلفًا فنقله عنه متوهمًا أن الصواب عند غيره"[1].

○**إهمال مواصلة التعلم**[2]: لا بد أن يحرص المعلمون على زرع الثقة في ذهن المتعلمين؛ لأن التعلم له بداية وليس له نهاية، وأن يواصل المتعلم مسيرته التعليمية مادامت الفرصة مهيأة له، كما يجب أن يكون لدى المتعلم نية في مواصلة التعلم، فالمواصلة أمر جوهري حتى إنه "لم يعد التعلم من المهد إلى اللحد مجرد شعار بل توجه أساسي تفرضه مطالب الحياة في مجتمع المعرفة، فقد ولّى إلى الأبد عصر التعلم المغلق والمنغلق، المحدود مكانًا بالمدرسة، والمحدود زمانًا بمراحل عمرية مبكرة... وما كان لهذا الشعار أن يتحقق لولا ما وفرته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات... من فضاء تعليمي يتيح العديد من فرص مواصلة التعلم... ولا سبيل إلى إحداث النقلة المعلوماتية إلا بإعادة النظر في مفهوم التعليم من أساسه، وأن يعي (العالم) بوضوح أن التعلم مدى الحياة لا يعني مزيدًا من المدارس والمناهج والشهادات بل يعني -في المقام الأول- شخصًا متعلمًا يستطيع أن يتعلم ما يحتاجه في الوقت الذي يحتاجه"[3].

وخلاصة القول، إن مشكلات تعلم قواعد النحو العربية متعددة ومتداخلة وحلها يتطلب عملًا جماعيًا جادًا من المختصين والخبراء، فلا بد أن يمتلك هؤلاء معرفة جمعية بأهمية اللغة وينظرون إليها على أنها ممثلة هوية الأمة، وأن أول خطوات الإصلاح جعل العربية لغة علم وعمل، وجعلها لغة الحياة اليومية، كذلك أهم خطوة يخطوها هؤلاء المختصون هو التعرف على صعوبات تعليم العربية وتعلمها ومحاولة تذليل هذه الصعوبات حتى وإن كان هذا الأمر عسيرًا في البداية إلا أنه ليس مستحيلًا.

2المعايير المنهجية في تدريس القواعد النحوية

النحو العربي هو أحد أهم علوم العربية؛ ولذلك أطلق عليه القدماء مسمى "علم العربية"؛ لأن النحو يعتبر الوسيلة المثلى لاستكشاف أسرار العربية ودراسة جميع النصوص الشرعية، وخاصة النص القرآني؛ لذلك نظروا إلى هذا العلم على أنه الأنموذج المثالي الذي يعكس قوة اللغة العربية ومتانتها.

إن النحو هو النظام الذي يحكم استعمال اللغة وهو "دراسة العلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة وبيان وظائفها، وهذا لب الدراسات اللغوية على اعتبار أنه قلب الأنظمة اللغوية جميعها. فهو الذي يصل بين

[1] أبو أوس ابراهيم الشمسان، من صعوبات تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص504.
[2] المرجع نفسه، ص505.
[3] نبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، ص267.

الأصوات والمعاني. والنحو أكثر ملامح اللغة نبضًا بالحياة. وهو من الوسائل التي لولاها لما استطاع البشر التفاهم أبدًا، بل هو القوة المحركة التي تسمح لنا بالتكلم وفهم مئات الجمل الجديدة كل يوم، والتي لم نسمعها من قبل، فالنحو وسيلة نحو التفسير النهائي لتعقيدات التركيب اللغوي. وله دور كبير في توضيح النص وتفسيره وإنارته. والنحو ليس هو الإعراب. وإنما هو معنى عام يشمل كل ما له صلة بالتركيب شكلًا أو مضمونًا"[1].

فالنحو مادة تنسجم فيه المفردات أو الكلمات وفق نظام محكم ومنضبط وقواعد منظمة لتؤلف جملًا تحمل معاني مفهومة وتعبّر عن مراد المتكلم عن فكرته التي يريد أن يوصلها للسامع.

لا يختلف التربويون واللسانيون حول أهمية تعلم النحو وكيفية تعليمه وما لهذا من علاقة وثيقة بعملية تعليم اللغة أو اكتسابها؛ لأن اللغة عبارة عن سلسلة من الكلام سواء أكان منطوقًا أم مكتوبًا. ويقوم المتكلمون بتداول هذا الكلام بينهم بهدف التبليغ أو التواصل، بغض النظر عن الوظائف الأخرى للغة، أما النحو فيكمن دوره في ضبط هذا الكلام بقواعد وقوانين وأحكام متفق عليها في النظام، إذن، اللغة والنحو كل لا يتجزأ ولا ينفصل أحدهما عن الآخر[2].

إن تعلم النحو بإتقان يعصم المتعلم من الوقوع في الخطأ؛ ذلك أن إتقانه علم النحو يعني أنه أتقن سائر علوم العربية، والنحو يكشف أخطاء الآخرين في اللغة ويعتبر الوسيلة المثلى التي لا يستطيع أي متعلم أن يستغني عنها؛ لهذا وجب على كل متعلم أن يتعلم النحو جيدًا ويكتسب آلياته وتحقيق ملكاته.

وما يهمنا في هذا المبحث هو التعرف على أهم الطرق التي تساعد متعلم اللغة الثانية وخاصة متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها على تعلم النحو العربي، وما هي المنهجية التي يتبعها المعلم في تدريس قواعد النحو العربي للمتعلمين، وهنا لا بد أن نطرح مجموعة من التساؤلات التي لها علاقة بالموضوع، ثم ننبري لاحقًا لتقديم إجابات عنها: ما الفرق بين الجملة والتركيب؟ وما هي أسس اختيار موضوعات النحو؟ وما هي الأسس والمعايير التي يبني عليها مؤلف كتاب النحو أو مصمم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

إن مشكلة تدريس النحو تمثل مشكلة كبيرة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكثيرًا ما نجد المعلمين يدرسون القواعد النحوية بعيدًا عن الغايات المرجوة "فبعض مؤلفي هذه الكتب ينظرون إليه (النحو) على أنه غاية في الوقت الذي كان ينبغي أن ينظر إليه فيه على أنه وسيلة لتقوية اللسان وضبط الأداء اللغوي والتفاهم

---

[1] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، ص182-183، (نقلًا عن كتاب عبد العليم بو فاتح، تعليم النحو العربي في ضوء الفكر اللساني المعاصر، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات 2014، ص476).

[2] انظر: عبد العليم بو فاتح، تعليم النحو العربي في ضوء الفكر اللساني المعاصر، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ص472.

الجيد بين الأفراد. واللجوء إلى شرح القواعد النحوية بشكل مفصل يبين عليها ويوضح مختلف المذاهب فيها صورة من صور الحديث عن فلسفة النحو وليس صورة تعليم النحو ذاته. وهذا غير ما يتفق عليه يبين المشتغلين بتعليم اللغات حيث يتفقون على أنه ينبغي أن نعلم الطالب اللغة لا أن نعلمه عن اللغة وبين الأمرين فروق كثيرة"[1].

أ.بين الجملة والتركيب؟

إن هذين المصطلحين -الجمل والتركيب- يشيعان دائمًا في مجال تدريس النحو، وهناك فرق بينهما رغم أن هناك من يظن أن لا فرق بين المصطلحين، فالجملة قول حقيقي، ويوجد في كل لغة من اللغات عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أما التركيب فهو الصيغة الكامنة خلف الجملة وتكون التراكيب عددها محدود ومعروف[2].

ولكل جملة تركيب واحد يطابقها، ولكن لكل تركيب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه[3]. فمثلًا إذا قلنا (أكل الطفل التفاحة) فهذه الجملة يقابلها تركيب واحد: (فعل+ فاعل+ مفعول به) إن هذا التركيب تتطابق معه ملايين الجمل في اللغة، فبناء على هذا التركيب نستطيع أن نقول (شرح المعلم الدرس) أو (قطف الفتى الوردة) أو (شرب الطفل الحليب) وغيرها من الجمل التي لا تعد ولا تحصى (لا نهائية)، فعند تدريس متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد لهم في البداية أن يدركوا الفرق بين هذين المصطلحين.

وبعد أن يدرك المتعلم الفرق بين الجمل والتراكيب، لا بد أن يحدد المعلم ما متوسط عدد مكونات التراكيب التي تعطى للمتعلم؛ لأنه لا يجوز أن تعطى جميع التراكيب للمتعلم دفعة واحدة في بداية تعلمه اللغة، فكما هو معروف فإن متعلم اللغة الثانية في المرحلة العامة من التعلم ليس لديه قدرة لغوية كافية كما يمتلكها الناطق الأصلي للغة، ومتى أدرك المتعلم هذه التراكيب وفهمها ينتقل المعلم في تعليم المتعلمين إلى تدريس التراكيب الأخرى المعقدة ثم الأكثر تعقيدًا، فيكون تدريس النحو مبنيًا على التدرجية؛ أي تقديم النحو بطريقة تدريجية من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدًا.

ب.أسس اختيار موضوعات النحو؟

هناك اتجاهات في كتب تعليم العربية يتم من خلالها اختيار موضوعات النحو:

---

[1] علي أحمد مدكور وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص618.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص618.
[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الاتجاه الأول: وهو الاتجاه التقليدي، وهو اتجاه يسير وفق ترتيب موضوعات النحو على أساس ورودها في كتب النحو العربي، أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه الوظيفي وهذا يسير وفق ترتيب موضوعات النحو في ضوء ما يرد في الدروس. فأحيانًا يُدرِس المعلم المتعلمين أسلوب الاستفهام أولًا ثم الجملة الاسمية فالجملة الفعلية... وهذا يعتمد على ما يراه المؤلف مناسبًا في اختيار موضوعات النحو وترتيبها[1].

ونود أن نشير في هذا الخصوص إلى أنه ليس هناك دراسة ميدانية أو نظرية تبين أسس اختيار موضوعات النحو لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ولكن الشائع بين مؤلفي كتب تعليم اللغات الأجنبية ومعلميها أمران:

1-إما أن يعتمدوا على الاجتهادات الفردية في اختيار موضوعات النحو.

2-وإما اللجوء إلى عقد ندوات أو مؤتمرات يتفق الخبراء فيها على موضوعات معينة[2].

إن عملية اختيار موضوعات النحو يجب أن تتبني على انتقاء من الخبراء المختصين في هذا المجال؛ لأن المستوى النحوي (التركيبي) هو أهم مستوى من مستويات تعلم اللغة، فلا بد أن يقدم بطريقة صحيحة ومناسبة.

ج. ما هي الأسس والمعايير التي يبني عليها مؤلف كتاب النحو أو مصمم برامج تعليم العربية للناطقين بغير العربية؟

تختلف أهداف تعلم العربية بين المتعلم الأجنبي والعربي، فليس هناك وجه للمقارنة بين هذين الصنفين؛ لأن اكتساب الناطق الأصلي للغته العربية تختلف كثيرًا عن تعلم الأجنبي للغة العربية؛ ومن هنا يجب أن يختلف النحو الذي يراد تعليمه لهذين الصنفين من الطلبة، ولا بد أيضًا أن يحمل النحو الذي يعطى لمتعلم اللغة الثانية صفات خاصة ومميزة تكون مختلفة إلى حد ما عن النحو الذي يراد تعليمه للناطق الأصلي باللغة.

وبناء على هذه الاختلافات لا بد من وضع مواصفات وملامح خاصة للنحو العربي الذي يستهدف متعلمي اللغة الثانية أو متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهناك ملامح مهمة للنحو العربي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن أن نعتبر هذه الملامح أو المواصفات أسسًا مهمة ومعايير مفيدة يمكن أن تبنى عليها كتاب النحو، وبالطبع هذه الأسس لم توضع عبثًا وإنما وضعت بناء على الاطلاع على مجموعة من الكتب في مجال تعليم اللغات والبحوث العلمية، تلك الأسس هي:

[1] انظر: المرجع نفسه، ص619.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص620.

2.1الغائية:

لا بد من وجود غاية أساسية من تدريس النحو، لأن المادة المدروسة لا تعطى عبثًا، بل لا بد أن يكون لها أهداف واضحة مرتبطة بالمهارات اللغوية وتتماشى مع أهداف التعليم والتعلم، وقد بيّن رشيد أحمد طعيمة في كتابه "***تعليم العربية لغير الناطقين بها***" الهدف من تدريس النحو حيث قال: "إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدربه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يُساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه"[1].

إن كل موضوع من الموضوعات النحوية وضعت في الكتاب التعليمي لا بد أن تحمل غاية معينة وأهدافًا واضحة، حتى وإن وجد المعلم أن هذا الموضوع لا يحمل هدفًا واضحًا، لا بد له أن يربط هذا الهدف بالمهارات اللغوية؛ لأن هذا الأمر ضروري جدًا، حيث يساعد المعلم في عملية التعلم.

2.2التكامل:

يتحقق التكامل من خلال إعطاء علم النحو للمتعلم ضمن سلسلة من العلوم اللغوية الأخرى، كالإنشاء والقراءة، وعلم الأصوات، والمعاجم[2]، ولا يعطى درس علم النحو بمعزل عنها. وقد بيّن داوود عبده في كتابه "***لحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا***" "أن تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط... وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي؛ لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان، وبالتالي فإن طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقفة على وجود كتاب معدٍ لهذه الغاية"[3].

وبيّن حسن شحاته أيضًا في كتابه "***تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق***" أنه يجب على أي معلم أن يدرس القواعد النحوية للطلبة في ظل اللغة؛ أي مع جميع مستويات اللغة الأخرى، فيدرس إلى جانب دروس القراءة

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص20، (نقلًا عن مقالة عبد الحليم محمد، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، نقلًا عن موقع).
http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/.(

[2] انظر: يوسف بن محمود فجال، النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها في تعليم الناطقين بغيرها، الدولي سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع، ص437.

[3] داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا، ص67.

والتعبير. فهذه الدروس تدفع المتعلمين وتعطيهم حافزًا أكبر على تعلم القواعد النحوية، مع تخصيص حصص خاصة أو إضافية لتطبيق قواعد النحو، وعدم التقيّد بترتيب أبواب المنهج المدرسي[1].

وإذا عدنا إلى المناهج القديمة نجد أن النحو كان يدرس بمعزل عن الدروس اللغوية الأخرى، وهذه الطريقة تشعر المتعلم بوجود حاجز أمامه وبسبب هذا الحاجز يتوقف عن التعلّم خصوصًا أنه يتصور له في البداية أن دروس النحو مختلفة كثيرًا عن الدروس الأخرى، رغم أن المستوى النحوي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بسائر فروع مستويات اللغة.

2.3التدرج:

ونقصد بالتدرج هنا إعطاء دروس النحو بطريقة تدريجية؛ أي من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدًا، وهذا ما نجد وعيًا به عند بعض القدماء؛ يقول ابن خلدون في هذا الخصوص "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدرج شيئًا فشيئًا، وقليلًا قليلًا"[2].

فمنهج النحو يجب أن يلقن بطريقة متناسبة مع مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأن يراعي المعلم الكمية التي تعطى للمتعلم والكيف، فلا تعطى جميع القواعد النحوية بتفاصيلها في أول الأمر، وإنما تعطى بطريقة تدريجية حيث يراعى الأمور السهلة ثم الانتقال إلى الدروس الصعبة بعد أن يلاحظ أن المتعلم قد فَهِم الدروس المعطاة في أول الأمر.

ونود أن نشير إلى أنه من الواجب أن يركّز المعلم على المعاني الوظيفية للأبواب النحوية، فيركز مثلًا على معنى المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول به والحال والتمييز والنعت...، وأن يكون التركيز على الجانب الإعرابي حيث يركز على الإعراب الظاهر، وعلامة إعراب جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والمثنى، فهذه الأبواب لا بد أن يعرفها المتعلم في بداية تعلمه اللغة[3].

إن تقديم المعلومات بطريقة تدريجية يسهل على المتعلم استيعاب المدروس، وهذه الطريقة تضمن نجاح توصيل المعلومات للمتعلمين وتثبيتها، وهذا ما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويشجعهم على المواصلة.

---

[1] انظر: حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص204.

[2] عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، ج1، ص589.

[3] انظر: يوسف بن محمود فجال، النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها في تعليم الناطقين بغيرها، الدولي سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع، ص438.

2.4التطبيق:

يتم معيار التطبيق عن طريق توظيف القواعد النحوية التي يتعلمها المتعلم في حياته، ولا يكتفي بالقاعدة النظرية التي يلقنها للحفظ فحسب في حصة الدرس، بل لابد من تطبيق هذه القاعدة وممارستها داخل الفصل وخارجه، ويكون ذلك من خلال طريقتين:

الطريقة الأولى: تطبيقات كتابية، وهي تطبيقات أو تمارين تعطى في حصة الدرس عن طريق ملاحظة المعلم للطالب، أو ممارسة هذه التطبيقات عن طريق الكتابة، خارج حصة الدرس.

الطريقة الثانية: تطبيقات شفهية يمارسها الطالب إما في حصة الدرس أو في حياته اليومية.

ويجب أن تراعي في التطبيقات الكتابية أمور عدة منها:

- أن تكون هذه التطبيقات ضمن نصوص حديثة، سليمة اللغة، وواقعية وبعيدة عن الغرابة،
- أن تكون هذه النصوص ملمة بالظواهر النحوية كافة،
- أن تبتعد عن القواعد التي يقع فيها الخطأ، كالمبنيات من الأسماء،

وأما التطبيقات الشفهية فيجب أن تراعى فيها أمور منها:

- التعبير عن موقف أو صورة مع إقامة حوار بين المتعلمين في هذه المواقف.
- استماع إلى أشرطة وسائط سمعية فصيحة اللغة، ثم إعادة المتعلم ما سمعه بلغة سليمة.
- التدقيق على مخارج أصوات المتعلم مع التأكد من صحة نطق الكلمات من حيث البنية الصرفية[1].

وبهذه الطريقة يتمكن المتعلم من تثبيت القواعد النحوية في ذهنه، ويستطيع أن يطبقها في حياته اليومية.

ويؤكد علي جواد في كتابه "***أصول تدريس اللغة العربية***" على معيار التطبيق وعلى ضرورة مراعاة "الجانب العملي من النحو وتتسع فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة، ثم نقف عند تمرينات صفية وبيتية"[2].

ولا بد أيضًا من مراعاة عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في استبعاد الأمثلة الشاذة أو التفريعات الدقيقة في دروس النحو، وأن تبرمج هذه الأمثلة في فترة لاحقة ومتأخرة، مع مراعاة مبدأ التطبيق، فالنحو الذي يقدم لمتعلم اللغة العربية يجب أن يكون نحوًا تطبيقيًا وظيفيًا لا نحوًا نظريًا إعرابيًا.

---

[1] انظر: يوسف بن محمود فجال، النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها في تعليم الناطقين بغيرها، الدولي سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع، ص438-439.

[2] علي جواد الظاهر، أصول تدريس اللغة العربية، 1984، ص98.

2.5الإفادة والوضوح والسهولة

لا بد أن يراعي المعلم عند تقديم القواعد النحوية للمتعلمين أن تكون تلك القواعد من النوع الذي يستفيد منه المتعلمون، وتحسن من مستوى أدائهم اللغوي، ويجدر بنا أن نشير إلى أن هناك العديد من الموضوعات النحوية التي لا تحسن من مستوى أداء المتعلمين بل تجعل عملية التعلم صعبة ومعقدة، وفي هذه الحال ينفر المتعلم من تعلم القواعد النحوية. أما بالنسبة إلى نقطة الوضوح والسهولة فيجب أن تقدم الدروس النحوية للمتعلمين وتصاغ بطريقة سهلة وواضحة بعيدًا عن الغموض والتعقيد والتكلف، وذلك بعرض الأمثلة والمناقشة والتدريبات. فمثلًا، موضوعات النحو الطويلة والمعقدة تجعل المتعلم ينفر منها لأنها غير محببة بالنسبة إليه، ويشير إلياس ديب في هذا السياق إلى ضرورة أن نجعل "شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويستوعب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثير يُحفظ ويردّد بدون فهم، ثم يتلاشى كضباب كثيف خانق"[1].

إن تعليم القواعد النحوية في مرحلة التعليم يجب أن يعتمد بالمعلومات الأساسية ويكتفي بها، وأن يبتعد عن التفريعات والتقسيمات الأخرى المعقدة، مع الإكثار من التطبيقات سواء أكانت تطبيقات كتابية أم تطبيقات شفوية.

هذا بالنسبة إلى أهم معايير طرق تدريس النحو العربي بالإضافة إلى معايير أخرى مثل التناسبية لمستوى الطالب؛ أي أن يكون تنسيق منهج النحو مناسبًا لمستوى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، كذلك لا بد من الإكثار من التمثيل للقواعد النحوية المقدمة للمتعلمين، وضرورة مراعاة السياقية والموقفية وهو وضع الأمثلة القاعدية والنحوية في سياقات لغوية أو جمل مناسبة، أيضًا الضرورية وتعني تقديم الدروس النحوية الضرورية فقط لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والشيوع والمقصود هنا: نسبة كثرة تكرار استخدام موضوع النحو في لغة الكتابة والحديث[2].

وحاصل ما نقوله أنه يجب التركيز على مضمون القواعد النحوية وليس على شكلها الخارجي، فالمتعلم في هذه المرحلة لا يهتم كثيرًا بالفلسفة النحوية بكامل أركانها بقدر ما يعنيه الاهتمام بتعلم النحو الذي يقيم لسانه من الوقوع في الخطأ أو الانحراف اللغوي، وكي لا يقع في هذا الخطأ، عليه أن يحقق ما ذكرناه سابقًا.

---

[1] إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، ص278.

[2] انظر: عبد الحليم محمد وقصي سمير عباسي، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، (نقلًا عن موقع: http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/).

الخلاصة

نخرج من هذا الفصل بمجموعة من الخلاصات، نعرض لها على النحو الآتي:

1.تنشأ ظاهرة التداخل اللغوي عن الاحتكاك اللغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية المتعلمة.

2.هناك فرق بين مصطلحي التدخل والتداخل رغم التشابه الموجود بينهما؛ فالتداخل يدل على التأثير المتبادل بين اللغة الأم واللغة الثانية؛ أي أن اللغة الأم تتدخل في اللغة الثانية أو اللغة الثانية تتدخل في اللغة الأم، أما التدخل فإنه يسير في اتجاه واحد فقط من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف.

3.من أكثر تدخلات اللغة الأم في اللغة الثانية التداخل الصوتي، وخاصة ما تعلق من ذلك بالنطق والنبر، وخصوصاً إذا تعلم الفرد اللغة الثانية في سن متأخر.

4.إن أغلب المشكلات التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قضية تعلم القواعد النحوية ترجع بالأساس إلى طريقة تدريس المقررات والتدريبات التي تعطى، وفي اختيار الموضوعات المناسبة.

5.يواجه متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها صعوبات وعوائق جمّة أكثر مما يواجه الناطق الأصلي باللغة، وهذا الآخر يدعونا إلى إعادة النظر في بناء الجملة العربية وكيفية تقديمها لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها وفهمها وإفهامها.

6.لا بد من تعرف أهم الطرق أو المعايير التي تساعد متعلم اللغة الثانية وخاصّة متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في تعلم النحو العربي والمنهجية التي يتبعها المعلم في تدريس قواعد النحو العربي للمتعلمين.

الفصل التطبيقي

الدراسة التطبيقية:

خطوات تحليل الأخطاء:

1-تحديد الخطأ وتصنيفه.

2-التعرف على الخطأ ووصفه؛ أي تحديد مظهر الخطأ وذلك من خلال النظر إلى سياق الجملة وخصائص التركيب والعلاقة التي تربط الكلمة الخاطئة بما يسبقها أو بما يلحقها من الكلمات الواردة في السياق.

3-تصويب الكلمة الخاطئة، وذكر الصواب -إن وجد- ونعني بالصواب هنا بالصواب اللغوي؛ أي الفصيح "الذي يوافق القواعد النحوية .... ".

4-تفسير الخطأ.

إجراءات إحصاء الأخطاء:

قمنا بترقيم الأعمال الكتابية لأفراد العينة من رقم (1) إلى (40). وبعد ذلك أحصينا الأخطاء التركيبية في هذه الأوراق بوضع إشارة أمام كل خطأ تركيبي في كل ورقة على حدة، وقد ركزنا بشكل خاص على الأخطاء التركيبية الأكثر شيوعًا، ونعني بذلك:

-أخطاء التقديم والتأخير،

-أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب،

- الخلط في حالات الإعراب،

-التعريف والتنكير،

- الضمائر،

-أسماء الإشارة،

- الأسماء الموصولة،

-الفعل وتصريفاته،

-الجمع بأنواعه: جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير،

- حروف الجر،

- حروف العطف،

-أدوات النصب والجزم.

وقد اعتمدنا في إحصاء نسبة كل نوع من الأخطاء المذكورة على المعادلة الآتية:

$$\text{النسبة} = \frac{\text{نوع الخطأ}}{\text{مجموع الأخطاء التركيبية في(40) ورقة}} X\ 100$$

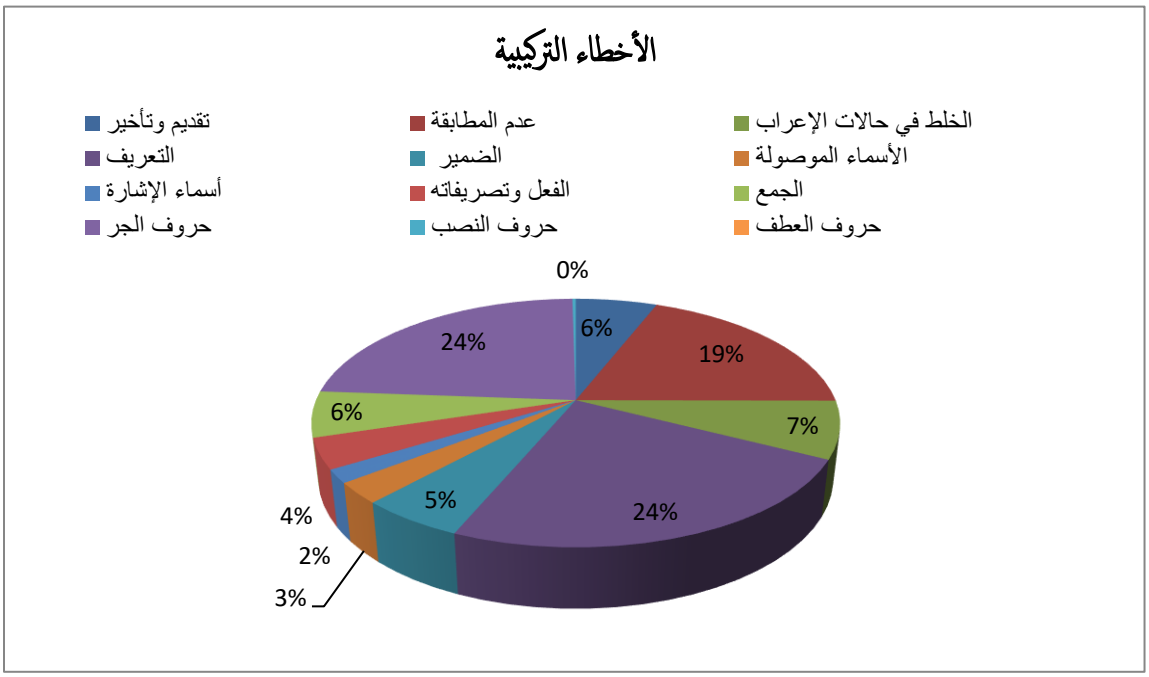
وسنفصل الحديث عن كل نوع من هذه الأنواع المذكورة من خلال تحديد الخطأ في أوراق المتعلمين فنصنفه، ثم نفسره ونشرح سبب وقوع الطلاب فيه.

وقبل أن نباشر التحليل نعرض الجدول أسفله لأنواع الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون، مع نسبة تكرارها في نتاجهم الكتابي.

جدول(1)

إحصاء أنواع الأخطاء التركيبية التي وقع فيها المتعلمون

نوع الخطأ	التكرار	النسبة
تقديم وتأخير	24	%5.72
عدم المطابقة	77	%18.37
الخلط في حالات الإعراب	30	%7.15
التعريف	95	%22.67
الضمير	22	%5.25
الأسماء الموصولة	11	%2.62
أسماء الإشارة	6	%1.43
الفعل وتصريفاته	16	%3.81
الجمع	24	%5.72
حروف الجر	95	%22.67
حروف النصب	1	%0.238
حروف العطف	9	%2.14
حروف الجزم	9	%2.14
المجموع	419	%100



(شكل2- إحصاء الأخطاء التركيبية)

انظر الملحق أ

وسنرتب أنواع الأخطاء التركيبية اعتمادًا على نسبة شيوعها؛ إذ سنبدأ بالأكثر شيوعًا، فالأقل، ثم الأقل.

1-التعريف والتنكير

أ- (زيادة "ال" التعريف)

- على المضاف:

نلاحظ أن أخطاء المتعلمين وردت كثيرًا في هذا النوع؛ إذ يضيف المتعلم "ال" التعريف على المضاف، ظنًا منه أن المضاف والمضاف إليه يجب أن يكونا مشتركين في التعريف والتنكير، ومن أمثلة ذلك:

جدول (2)

زيادة ال التعريف على المضاف

الخطأ	الصواب
حينما يعيد ميسي الهدف المارادوني الشهير بعد أن استلم الكرة من **المنتصف** الملعب.	حينما يعيد ميسي الهدف المارادوني الشهير بعد أن استلم الكرة من منتصف الملعب.
يجري ضد **الحقوق** الإنسان	يجري ضد حقوق الإنسان
وفيها يوجد **السر** سعادة	وفيها يوجد سر السعادة

- الاسم المجرور

جدول (3)

زيادة ال التعريف على الاسم المجرور

الخطأ	الصواب
في **البرنامج** اللغة العربية	في برنامج اللغة العربية
في **الجامعة** قطر	في جامعة قطر
ويروي لنا الكاتب عن صبي صالح وهو من **الأسرة** الفقيرة	ويروي لنا الكاتب عن صبي صالح وهو من أسرة فقيرة.

ب-تنكير ما حقه التعريف:

▪حذف "ال" التعريف من الصفة والموصوف

جدول (4)

حذف ال التعريف من الصفة والموصوف

الخطأ	الصواب
ولا يزالون يشعرون بالحزن **شديد**	ولا يزالون يشعرون بالحزن الشديد
مركز الاقتصاد **عالمي**	مركز الاقتصاد العالمي
السعادة الداخلية والسعادة **خارجية**	السعادة الداخلية والسعادة الخارجية

▪حذف "ال" التعريف من المبتدأ

جدول (5)

حذف ال التعريف من المبتدأ

الخطأ	الصواب
هذا الفيلم يتحدث عن قضايا مختلفة ومنها **مساواة** بين الأطفال	هذا الفيلم يتحدث عن قضايا مختلفة ومنها المساواة بين الأطفال.
جو في قطر حر	الجو حار في قطر

▪حذف "ال" التعريف من الاسم المجرور

جدول (6)

حذف ال التعريف من الاسم المجرور

الخطأ	الصواب
وفي **نهاية**	وفي النهاية
بنسبة إليه	بالنسبة إليه

في **عالم** المستدير	في العالم المستدير

- حذف "ال" التعريف من المضاف إليه

جدول (7)

حذف ال التعريف من المضاف إليه

الخطأ	الصواب
هذا الظرف الاجتماعية تساهم في تنقيض **قيم** الأخلاقية	هذه الظروف الاجتماعية تساهم في هدم القيم الأخلاقية
الذي يعمل كثيرًا ويتعب من أجل **نجاح**	الذي يعمل كثيرًا ويتعب من أجل النجاح

- حذف "ال" التعريف من الفاعل

جدول (8)

حذف ال التعريف من الفاعل

الخطأ	الصواب
كما قال **شاعر**	كما قال الشاعر
قال **إمام** الشافعي	قال الإمام الشافعي

▪حذف "ال" التعريف من المعطوف

جدول (9)

حذف ال التعريف من المعطوف

الخطأ	الصواب
بعضهم يركزون على استجابة **شعور وعواطف داخلية**	بعضهم يركزون على استجابة الشعور والعواطف الداخلية

▪حذف "ال" التعريف من خبر المبتدأ

جدول (10)

حذف ال التعريف من خبر المبتدأ

الخطأ	الصواب
هو **خوف** من التغييرات	هو الخوف من التغييرات
القناعة هي **مرتبة** الأولى في الحياة	القناعة هي المرتبة الأولى في الحياة

▪حذف "ال" التعريف من البدل

جدول (11)

حذف ال التعريف من البدل

الخطأ	الصواب
ويجيب لهؤلاء **أسئلة**	ويجيب عن هذه الأسئلة
كل هذه **قصص** تعالج المشاكل الاجتماعية	كل هذه القصص تعالج المشاكل الاجتماعية

▪حذف "ال" التعريف من المفعول به

جدول (12)

حذف ال التعريف من المفعول به

الخطأ	الصواب
وهو كان يعتبر **مدرسة** نعمة من الله عليه	وهو كان يعتبر المدرسة نعمة من الله عليه

▪زيادة "ال" التعريف على الأعلام

جدول (13)

زيادة ال التعريف على الأعلام

الخطأ	الصواب
بيتي يقع في **القطر**	بيتي يقع في قطر

▪إضافة "كل" إلى المعرفة بدلا من إضافتها إلى النكرة

جدول (14)

إضافة "كل" إلى المعرفة بدلًا من إضافتها إلى النكرة

الخطأ	الصواب
في كل **البيت**	في كل بيت
في كل **العائلة**	في كل عائلة

▪تفسير خطأ التعريف والتنكير

نلاحظ أن متعلمي اللغة العربية يخطئون كثيرًا في استخدام أداة التعريف "ال" فيضعونها في محل خاطئ ظنًا منهم أن هذا هو الصواب، فيضيفونها إلى الكلمة وهي في الأصل نكرة تارة ويحذفونها من الكلمة وهي معرفة تارة أخرى، وبالتالي يقعون في الخطأ؛ لأنهم يجهلون الفرق بين المعرفة والنكرة.

المعرفة هي كل لفظ وضعهُ الواضع لمعنى معين مشخص أو اسمًا دالًا على مُعين كعمر ودمشق وأنت" والمعارف في اللغة العربية سبعة أنواع: الضمير "أنا وأنت وهو وهي"، العلم "علي وسعاد وهدى، اسم الإشارة "هذا وهذه وهؤلاء"، اسم الموصول "الذي والتي واللاتي"، الاسم الذي دخلت عليه "ال" التعريف "الرجل والفتاة والأصدقاء"، المضاف إلى معرفة "إبني، وصوت أمي، ومدير المدرسة"، والمنادى النكرة المقصودة "يا رجل ويا فتاة ويا معلمون". أما النكرة فاسم يدل على غير معين أو اسم شائع في أفراد جنسه، لا يختص به واحد دون غيره، كرجل وكتاب ومدينة[1].

هناك مواقع في الجملة تقتضي وجود الكلمة معرفة أو نكرة، ومن خلال ما لاحظناه في الأعمال الكتابية لمتعلمي اللغة العربية أنهم لا يستطيعون إدراك المواقع التي تقتضي فيها الكلمة معرفة كانت أم نكرة، فمثلًا في النقطة الأولى لاحظنا أنهم أضافوا "ال التعريف" إلى المضاف ظنًا منهم أنه لا بد أن يكون المضاف والمضاف إليه متطابقين في التعريف والتنكير، وفي الوقت نفسه عندما يتطلب الأمر أن يكون هناك مطابقة بين الصفة والموصوف لا يفعلون ذلك كما هو الشأن في النقطة (ب) وهو حذف "ال" التعريف من الصفة في مثال: ولا يزالوا يشعرون بالحزن شديد والذي من المفترض أن يكون (بالحزن الشديدِ)، وقد يكون سبب وقوع الطلاب في مثل هذا الأخطاء إلى سوء استخدامهم لقواعد التعريف، أو عدم تركيز معلم المادة الدراسية على هذا الأمر، وربما يكون تركيزه أكثر على القواعد التركيبية الخاصة باللغة العربية كالحديث عن المسند والمسند إليه وكان وإن وأخواتها والأفعال الخمسة.... ، كذلك نرى أن سبب وقوع الطلاب في مثل هذه الأخطاء هو أنهم يرجعون لقواعد اللغة الأم، فمثلًا إذا

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص147، انظر: عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغوية المتجددة، -الجزء الأول-، ص26-212، انظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص77-78.

كانت لغتهم الأم اللغة الإنجليزية -وهي لغة العينة المدروسة- يتبين لهم أنه لا توجد قاعدة في لغتهم تحت مسمى "ال التعريف"، كذلك يسيئون في استخدام "ال" التعريف عند تطبيقها في اللغة المتعلمة -اللغة العربية-.

ونود أن نشير أيضًا إلى سبب آخر يجعل المتعلمين يخطئون في التعريف والتنكير، وقد يكون الخطأ نتيجة نطق المتعلم للكلمة التي تحتوي على ال التعريف، وهذا الأمر يتعلق باللام الشمسية واللام القمرية، فاللام الشمسية تكتب ولا تنطق، أما اللام القمرية تنطق وتكتب، وربما هذا الأمر له علاقة بعدم وضع "ال" التعريف في الكلمات التي تحتوي على لام شمسية فيظن المتعلم أن اللام إذا لم تنطق فمعنى ذلك أن الكلمة نكرة وليست معرفة، كما في مثال: "بعضهم يركزون على استجابة شعور والعواطف داخلية". الذي كان من المفترض أن يكون "بعضهم يركزون على استجابة الشعور والعواطف الداخلية"، فـ "ال" التعريف حُذِفت في كلمة "الشعور" و "الداخلية" لأن اللام في هذه الكلمة لام شمسية ولا تنطق عند الكلام، واللام الشمسية تدخل على الحروف "ش، ص، ض، ط، د، ذ، ر، ز، س، ت،..."، وهذا يتفق مع دراسة أجرتها نونج لكسنأ كاما في موضوع استراتجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا عندما رأت أن سبب الخطأ في التعريف والتنكير هو سبب تأثر رسم الحروف بالنطق فيظهر الخطأ في كتابة "ال" الشمسية التي لا تنطق ولكن تكتب بخلاف "ال" القمرية التي تنطق وتكتب.

2-حروف الجر

عدد حروف الجر في اللغة العربية عشرون حرفًا، وهي "**الباء ومن وإلى وعن على وفي والكاف واللام وواو القسم وتاؤه ومُذْ ومنذُ ورُب وحتى وخلا وعدا وحاشا ". وهذه الحروف بعضها يختص بالدخول على الاسم الظاهر، وهو "رُبَّ، ومذْ، ومنذُ وحتى والكاف وواو القسم وتاؤه**". والبعض الآخر يدخل على الظاهر والمضمر وهي: "الباء، ومن، وإلى، وعن، وعلى، وفي، واللام، وحتى، وخلا، وعدا، وحاشا، وكي، ومتى"[1].

وقد سُميت حروف الجر بهذا الاسم؛ لأنها تجر معنى الفعل الذي يأتي قبلها بالاسم الذي يأتي بعدها، ومن الجدير بالذكر أن حروف الجر أيضًا تسمى بحروف الخفض؛ لأنها تجر ما بعدها من الأسماء؛ أي تخفضه[2].

- زيادة حرف جر

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج3، ص167.
[2] انظر: المرجع نفسه، ص168.

إن زيادة حرف الجر يبقى نسبيًا من أقل الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في حروف الجر، وقد تكرر هذا النوع من الخطأ (28) مرة في أغلب أوراق المتعلمين -كما يشير الجدول السابق- وأكثر أحرف الجر التي وقع فيها المتعلمون خطأ الزيادة؛ أي زيادة حرف اللام (ل) بتكرار وصل (10) مرات، أما تكرار حروف الجر الأخرى (ب) و(من) و(على) و(في) فيكاد يكون متساويًا بتكرار وصل (4) مرات، وأخيرًا يتساوى أيضًا (حتى) و (إلى) بتكرار مرة واحدة، وهذا ما يوضحه الجدول:

جدول (15)

خطأ الزيادة في أحرف الجر

زيادة حرف جر	ل	من	ب	على	في	حتى	إلى	المجموع
التكرار	10	4	4	4	4	1	1	28

ويمكن أن نمثل لما أسلفناه بما يأتي:

جدول (16)

أخطاء المتعلمين في زيادة حرف الجر

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
يلبسن **بالحجاب** ويفتخرن به	يلبسن الحجاب ويتفخرن به	زيادة حرف جر "ب"
إن النتائج **للربيع** العربي تتفاوت بين الدول العربية	إن نتائج الربيع العربي تتفاوت بين الدول العربية	زيادة حرف جر "ل"
الحفظ **على** خمسين بيتًا من الشعر الفرنسي	حفظ خمسين بيتًا من الشعر الفرنسي	زيادة حرف جر "على"

▪حذف حرف جر

يسقط المتعلم أحيانًا حرفًا من حروف الجر في الجملة؛ وذلك ظنًا منه أن حرف الجر لا يؤدي وظيفة لغوية مهمة في الجملة. ونلاحظ في أوراق المتعلمين أن أكثر أحرف الجر التي وقع فيها خطأ الحذف: "في" بتكرار وصل (10) مرات، يليه "على" بتكرار (7) مرات، ثم "من" بتكرار (5) مرات، ثم "ب" بتكرار "3" مرات، ثم "ل" و "عن" بتكرار مرتين، وأخيرًا "إلى" بتكرار مرة واحدة.

والجدول التالي يوضح ما ذكر أعلاه:

جدول (17)

خطأ الحذف في أحرف الجر

حذف حرف جر	في	على	من	ب	ل	عن	إلى	المجموع
التكرار	10	7	5	3	2	2	1	30

وهذه بعض الأمثلة من الأعمال الكتابية للعينة المدروسة:

جدول (18)

أخطاء المتعلمين في حذف حرف الجر

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
ان امريكا قد بدأ تطبيق هذه المؤامرة	إن أمريكا قد بدأت في تطبيق هذه المؤامرة	حذف حرف جر "في"
كثير من الناس والخبراء خاصة في الغرب يعتبرونها علاقة عدم التوافق بين الشرق والغرب	كثير من الناس والخبراء خاصة في الغرب يعتبرونها علامة على عد التوافق بين الشرق والغرب	حذف حرف جر "على"
اللغة الفرنسية كانت نافذة له	اللغة الفرنسية كانت نافذة	حذف حرف

لدخول إلى الفكر الأوروبي	له للدخول إلى الفكر الأوروبي	جر "ل"

- استبدال حرف جر

ويبقى استبدال حرف الجر من أكثر الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة في حروف الجر؛ فقد تكرر هذا الخطأ (37) مرة، وربما المتعلم عندما أخطأ في هذا الشيء كان بسبب جهله لمعاني حروف الجر، فكل حرف من حروف الجر في اللغة العربية له معنى خاص به، فمثلًا:

مِنْ: معناها ابتداء الغاية، إلى: تعارض مِنْ وهي دالة على انتهاء الغاية، حتى: معناها إلا، في: معناها الظرفية، اللام: للاختصاص، الباء: معناها الإلصاق، رُبّ: تكون للتقليل والتكثير، واو القسم وتاؤه: تكونان للقسم، على: معناها الاستعلاء، عن: للبعد والمجاوزة، الكاف: للتشبيه، مُذ ومُنذُ: وهما لابتداء الغاية في الزمان، كي: حرف جر للتعليل بمعنى اللام، حاشا وخلا وعدا: تكون أحرف جر للاستثناء، متى: حرف جر بمعنى مِن، لعل: تكون حرف جر في لغة عُقيل[1].

وهذا الجدول يوضّح الأخطاء في أوراق المتعلمين:

جدول (19)

خطأ الاستبدال في أحرف الجر

حرف الجر	بدل من	التكرار
من	مع	1
	في	1
	عن	2
	ب	1
على	من	1
	في	5
ل	ب	1

[1] انظر: أبو القاسم جار الله محمود الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، ص365-377

	إلى	2
	في	2
	عن	1
	من	2
إلى	إلا	1
	على	2
	ب	1
في	ب	1
	عن	1
	من	1
ب	في	2
	ل	1
عن	عند	1
	في	1
	على	1
	من	1
إلا	إلى	1
مع	في	1
	على	1
	من	1
المجموع		37

أمثلة من أخطاء المتعلمين على استبدال حروف الجر:

جدول (20)

أخطاء المتعلمين في استبدال حرف الجر

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
كان الشعر العربي على موعد **من** القدر	كان الشعر العربي على وعد مع القدر	من بدل مع
ترك أثرًا عميقًا **على** نفسه	ترك أثرًا عميقًا في نفسه	على بدل في
أريد أن أبين وجهة نظري **عن** هذه القضية	أريد أن أبين وجهة نظري في هذه القضية	عن بدل في
السعادة هي كلمة خفيفة **ل**لسان	السعادة هي كلمة خفيفة على اللسان	"ل" بدل على

▪تفسير وقوع الطلاب في أخطاء حروف الجر

نلاحظ أن أكثر الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون هي أخطاء في استبدال حروف الجر والتي تكررت (37) مرة في معظم أوراق المتعلمين، يليها حذف أحرف الجر الذي تكرر (30) مرة، ثم زيادة أحرف الجر الذي تكرر (28) مرة.

وقد يكون سبب وقوع المتعلم في هذه الخطأ عدم تمييزه بين حروف الجر ومعانيها، فكل حرف من حروف الجر له معنى خاص به، فكما أشرنا سابقًا فإن "مِنْ" معناه ابتداء الغاية، و"إلى" انتهاء الغاية. فالمتعلم لا يدرك الفروق الدقيقة بين هذه المعاني، ولا يفهم المعنى المراد من الجملة التي تستخدم فيها، وفي هذه الحالة من المستحسن أن يتعرف المتعلم على حروف الجر كلها، ويتبين معنى كل حرف من هذه الحروف، ويحفظ كل حرف من هذه الحروف مع معانيها، ويطبقها عند كتابة جمل أو نصوص، كما أن تكثيف القراءة من خلال الاطلاع على كتب وبحوث علمية عربية محكمة والتي تخلو من الأخطاء اللغوية، تساعده على تخطي عقبة الخطأ في استعمال حروف الجر.

ونرى أن سبب وقوع أغلب المتعلمين؛ أي حوالي "3/4 ثلاثة أرباع العينة المدروسة" في هذا الخطأ يرجع بالأساس إلى اعتمادهم الكبير على ما يعطى في حصة الدرس دون الرجوع إلى الكتب الأخرى التي لا تخص المقرر، وكما أن المدة التي يقضيها المتعلم في تعلّم اللغة العربية غير كافية، خصوصًا وأن قواعد اللغة العربية تختلف عن اللغات الأخرى، وقد يستخدم المتعلم حروف الجر في المواضيع التعبيرية وهو في الحقيقة يجهل القاعدة؛ وبالتالي يخطئ في الربط بين أجزاء التركيب اللغوي بحرف الجر، وقد يؤدي هذا الأمر إلى زيادة أو حذف أو استبدال كما بينا سابقًا.

ويمكن أن نفسر سبب وقوع الطلاب في مثل هذه الأخطاء أيضا بتأثير لغتهم الأم، وهذا ما يجعلهم يعتقدون أن تراكيب اللغة الأم تشبه تراكيب اللغة المتعلمة، وهذا ما لاحظناه عند رجوعنا إلى الإنتاج الكتابي للعينة.

3-أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب:

ويتميز المركب بما يلي:

1-اندماج عنصري اللفظة في كلمة واحدة، وتكون العلاقة التركيبية بين هذين العنصرين مستقرة.

2-أن يعبر هذان العنصران عن دلالة معينة.

3-وقوع النبر الأساسي على العنصر الأول من اللفظ المركب، والنبر الثانوي على العنصر الثاني[1].

وقد وردت أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب في سبعة أنواع، نذكر كل نوع منها على حدة، مع ذكر الأمثلة الخاصة به:

- بين المسند والمسند إليه

جدول (21)

خطأ المطابقة بين المسند والمسند إليه

الخطأ	الصواب
تعتبر كتابه "الأيام"	يعتبر كتابه الأيام
إن عهد الخوف والإرهاب قد **ولّت**	إن عهد الخوف والإرهاب قد ولّى

[1] انظر: ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص151-152.

- المعطوف عليه والمعطوف

جدول (22)

خطأ المطابقة بين المعطوف عليه والمعطوف

الخطأ	الصواب
بهدف الاطلاع على **ثقافة والفنون**	بهدف الاطلاع على الثقافة والفنون
لكن يعانيه مشاكل **كثير وكبيرة**	لكنه يعاني من مشاكل كثيرة وكبيرة

- الموصوف والصفة

جدول (23)

خطأ المطابقة بين الموصوف والصفة

الخطأ	الصواب
يلبسهُ **ثيابًا ملون**	يلبسهُ ثيابًا ملونة
أحييته من **سبات طويلة**	أحييته من سبات طويل

- اسم الإشارة والمشار إليه

جدول (24)

خطأ المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه

الخطأ	الصواب
ولكن **هذا اللغة ساعده** للتعرف على الأدب الأوروبي	ولكن هذه اللغة ساعدته للتعرف على الأدب الأوروبي

▪اسم الموصول وما يسبقه

جدول (25)

خطأ المطابقة بين اسم الموصول وما يسبقه

الخطأ	الصواب
من فطرة الإنسان **الذي فطّره** الله عليه	من فطرة الإنسان التي فطرة الله عليها
خرج الشعب من بيوتهم إلى الشوارع وصرخوا بالشعار أن الشعب يريد إسقاط النظام للفساد والاستبداد **التي هيمنت** الشخصية العربية	خرج الشعب من بيوتهم إلى الشوارع وصرخوا بالشعار أن الشعب يريد إسقاط النظام للفساد والاستبداد الذي هيمن على الشخصية العربية.

▪الضمير وما يعود عليه

جدول (26)

خطأ المطابقة بين الضمير وما يعود عليه

الضمير	الصواب
كأن كتاباته عن الحب كانت تعويضًا لما حرمت **منه أختها**	كأن كتاباته عن الحب كان تعويضًا لما حرمت منه أخته
الحجاب يعطي للنساء الإمكانية والفرصة للخروج من **منازلهم** ليشاركن	الحجاب يعطي النساء الإمكانية والفرصة للخروج من منازلهن ليشاركن ... .

○تفسير أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب:

تظهر المتابعة الدقيقة لإنتاج أفراد العينة خطأ عدم المطابقة بين مكونات التركيب في الإسناد (المسند والمسند إليه)، والعطف (المعطوف عليه والمعطوف)، والصفة والموصوف، واسم الإشارة والمشار إليه، واسم

الموصول وما يسبقه، والضمير وما يعود عليه، ويربط بينهما رابط نحوي في جانب معين، النوع (التذكير والتأنيث)، العدد (الإفراد والتثنية والجمع)، التعيين (التعريف والتنكير).

ونلاحظ أن أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب، وتحديدًا بين المسند والمسند إليه بلغت أكبر مجموع؛ حيث تكررت (30) مرة في أغلب كتابات المتعلمين، تليها بعد ذلك أخطاء عدم المطابقة بين الصفة والموصوف التي تكررت (23) مرة، ثم الخطأ في الضمير وما يعود عليه الذي تكرر (14) مرة في معظم الأعمال الكتابية لدى المتعلمين، أما أخطاء عدم المطابقة بين المعطوف والمعطوف عليه، واسم الإشارة والمشار إليه، واسم الموصول وما يسبقه، فقد تكرر قليلًا في كتاباتهم قياسًا إلى ما سبق وجاءت نسب تكراره متقاربة.

إن انعدام النظر في الأعمال الكتابية يقودنا إلى ملاحظة أن الجانب الذي يكثر الخطأ فيه هو (التذكير والتأنيث)، كما في المثال: يلبسه ثيابًا ملون بدل من يلبسه ثيابًا ملونة، وهذا الخطأ يرجع إلى صعوبة التفريق بين المذكر والمؤنث؛ لأن هذه الظاهرة توجد في اللغة العربية، ولا توجد في اللغات الأخرى، فعلى سبيل المثال لو ترجمنا جملة "يلبسه ثيابًا ملونة" إلى اللغة الإنجليزية فستصبح:

“Wearing him a colorful clothes”

فكلمة *colorful* قد تحتمل معنى "ملون" وقد تحتمل معنى "ملونة"، ولكن المتعلم إذا تمعن أكثر في هذه الجملة فإنه سيلاحظ أنه لا بد أن يطابق بين الصفة والموصوف؛ فالموصوف مؤنث ولذلك لا بد أن تكون الصفة مؤنثة، ففي اللغة العربية فإن المطابقة بين الصفة والموصوف مطابقة تامة، أما الصفة في اللغة الانجليزية فترد جامدة ولا تعبر عن أي شكل من أشكال المطابقة، كما أن تركيب الجملة في اللغة العربية يختلف عن تركيب الجملة في اللغة الإنجليزية؛ ففي اللغة العربية يتقدم الموصوف على الصفة، أما في اللغة الإنجليزية فتتقدم الصفة على الموصوف، والمتعلم إذا استطاع التمكن من القواعد النحوية للغة العربية وخصوصًا قاعدة المطابقة فلن يخطئ في هذا الأمر خصوصًا إذا مارس هذه القاعدة بشكل مستمر مع ممارسة التطبيقات في الحياة اليومية.

أما أخطاء العدد فجاءت قليلة في إنتاج العينة؛ وربما يرجع ذلك إلى أن أغلب المتعلمين يتوفرون على معرفة واعية وكافية بقاعدة العدد في اللغة العربية، بسبب تدربهم الكافي على استخدام الصيغ والتراكيب جيدًا، وممارسة التطبيقات في الفصل الدراسي.

وأما الأخطاء التي تتعلق بالتعيين فقد وردت كثيرًا في كتاباتهم، ووضحنا سبب وقوع المتعلمين في خطأ استخدام "ال" التعريف الناجم عن عدم معرفة المتعلم بقاعدة استخدامها في المواقع التي تستلزم إضافته أو المواقع التي تسلتزم حذفه.

ونلاحظ أن المتعلم قد يكتفي بإلحاق "ال" التعريف بالصفة دون الموصوف أو بالمعطوف دون المعطوف عليه، وهذا لأنه يقوم بتطبيق قواعد اللغة الإنجليزية التي تتيح هذه الإمكانية.

4-الخلط في حالات الإعراب

▪نصب المرفوع:

جدول (27)

الخطأ في نصب المرفوع

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
تدور كل العناصر حول فكرتين أساسيتين هما الانتاجات والعلاقات **اللتين** تكونان إما مادية أو معنوية	تدور كل العناصر حول فكرتين أساسيتين هما الانتاجات والعلاقات اللتان تكونان إما مادية أو معنوية	نصب الخبر
وبعد ثلاثة أسابيع قلب **المتظاهرين**	وبعد ثلاثة أسابيع قلب المتظاهرون	نصب الفاعل
أنّه **سعيدًا**	أنّه سعيد	نصب خبر إن

▪رفع المنصوب

جدول (28)

الخطأ في رفع المنصوب

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
يضيف أن حكم الحجاب ليس **موجود**	يضيف أن حكم الحجاب ليس موجودًا	رفع خبر ليس

قدمت مجموعة من العلماء **تقرير**	قدمت مجموعة من العلماء تقريرًا	رفع المفعول به
وما حصل عليه الانسان لم يكن مصدر سعادة بل كان **شيء** آخر ومؤقت	وما حصل عليه الانسان لم يكن مصدر سعادة بل كان شيئًا آخر ومؤقت	رفع خبر كان
لكن أعتقد أن هناك **شيء** آخر وشكنا أن نفقده	لكن أعتقد أن هناك شيئًا آخر نوشك أن نفقده	رفع اسم إن

▪نصب المجرور

جدول (29)

الخطأ في نصب المجرور

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
لا يفكرون في **مفرًا** أو مكانًا	لا يفكرون في مفرٍ أو مكانٍ	نصب المجرور

○تفسير الخلط في حالات الإعراب:

إن قلة استخدام المتعلمين القواعد النحوية وممارستها قد يجعلهم يواجهون صعوبة في الإعراب والتطبيقات، ولا يعيرون للإعراب أهمية تذكر عند تعلمهم القواعد النحوية ظنًا منهم معرفة المواقع الإعرابية من الجملة يبقى كافيًا؛ ولذلك لا يهتمون بالعلامات الأصلية والفرعية للكلمة، و ينجم عن هذا الأمر خلط بين الحالات الإعرابية: **الرفع، والنصب والجر**، ولا نستطيع أن نجزم أن المتعلمين يجهلون القواعد النحوية جهلًا تامًا، فقد يكون سبب ذلك، هو معرفة المتعلم الناقصة بالمواقع الإعرابية للكلمات، فيجعلون الفاعل منصوبًا بدل أن يكون مرفوعًا، ويجعلون المفعول به مرفوعًا بدل أن يكون منصوبًا، ويجعلون الاسم المجرور منصوبًا بدل أن يكون مجرورًا وهكذا...

والسبب الآخر، التطبيق الناقص للقواعد، ولذلك يتعين على المتعلم أن يعرف جميع قواعد اللغة العربية حتى يكتب كتابة سليمة، وهذا يعتمد بشكل كبير على معلم المادة؛ إذ لا بد أن يراعي طرق تدريس اللغة العربية

وقواعدها. وهذا ما أشارت إليه سهى نعجة وجميلة أبو مغنم في دراسة تحليل الأخطاء الصرفية لناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية عندما أكدتا أن التطبيق الجزئي للقاعدة أو التطبيق الناقص لها يقود المتعلم إلى الخطأ، وبالتالي ينتج جملًا غير صحيحة[1].

فقد تُدرس القواعد النحوية كمادة مستقلة بعيدة عن المواد الأخرى ويترتب على ذلك استظهار المتعلم القواعد النحوية دون تفهم وتعقل مع إهمال الجوانب التطبيقية والغاية العلمية من ذلك.

إن المتعلم إذا أراد أن يتعلم النحو العربي يجب أن ينظم في البداية العلاقة بين كلمات الجمل، ويبين علاقة الكلمة سواء أكان في سابقتها أم في لاحقتها، وهذا يكون وفق نظرية العامل التي بُني عليها النحو العربي، والتي ترتكز على أربعة مكونات:

1-العامل: قسم النحاة العوامل إلى عوامل لفظية وعوامل معنوية، فالعوامل اللفظية ما يظهر في الصيغة مثل الأفعال وحروف الجر وأدوات الجزم... أما العوامل المعنوية فهي التي تعبر عن معان خاصة، كالابتداء والخلاف...

2-المعمول: وهو الذي يمثل المواقع الإعرابية سواء كان رفعا أو نصبا أو جرا، كالمبتدأ والخبر في حالة الرفع، والمضاف إليه في حالة الجر، والمفعول به واسم إن وخبر كان في حالة النصب.

3-العمل وهو الحالة الإعرابية من رفع ونصب وجر وجزم.

4-العلامة: رمز العمل، إما أن تكون علامة أصلية ظاهرة أو مقدرة، أو فرعية[2].

ويرجع سبب ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية إلى كثرة هذه القواعد؛ حيث تدرس هذه في فترة زمنية قصيرة غير كافية، كما أن تشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد وكثرتها تجعلها تتزاحم بصورة غير منظمة في دماغ المتعلم، زد على ذلك أن تدريس القواعد النحوية يكون بعيدًا عن النصوص الأدبية وعدم تطبيقها في نصوص القرآن والشعر.

فإذا فَهِمَ المتعلم من البداية نظرية العامل، واستطاع التمييز بين العامل والمعمول والعلامة والعمل ومارس التطبيقات النحوية بشكل مستمر في جميع النصوص الأدبية، فإنه لن يحتاج بعد ذلك إلى حل القواعد عن طريق

---

[1] سهى نعجة وجميلة أبو منعم، "تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية"، ص171-172.

[2] انظر: فريد البيدق، أثر استراتيجية إعراب الفقرات إعرابًا كاملًا في اكتساب طالب اللغة العربية مهارات النحو وتحسين اتجاهاته نحوه، نقلًا عن موقع الألوكة الاجتماعية www.alukah.net/social/0/86354

التخمين؛ لأن كثرة التخمين قد تؤدي إلى وقوع المتعلم في الخطأ، فالتنظيم يسهل تعلم المادة؛ لأن العقل البشري -كما أثبتت تجارب عديدة- يقبل بل يفضل المادة المنظمة عن المادة العشوائية[1].

5-التقديم والتأخير

يعد أسلوب التقديم والتأخير في الجملة من خصائص اللغة العربية، فيستطيع الكاتب تقديم ما يريد تقديمه لأمر يتعلق بالمعنى، أو لأهمية المقدم، ويستطيع أيضًا تأخير ما يريد تأخيره، كتقديم الخبر على المبتدأ كما في قوله تعالى: (له ما في السماوات والأرض) تقديم الخبر "له" وهو شبة جملة على المبتدأ "ما" اسم الموصول، أو تقديم المفعول به على الفعل والفاعل كما في قوله تعالى: (إياك نعبد وإياك نستعين).

وما يهمنا هنا الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في التقديم والتأخير؛ فقد تكرر هذا الخطأ في الإنتاج الكتابي لأفراد العينة، ويمكن أن نفسر ذلك بعدم فهمهم قاعدة التقديم والتأخير فهمًا جيدًا، بل اعتمدوا وبشكل كبير على ترجمة الجملة "ترجمة حرفية" من اللغة الأم –اللغة الانجليزية- إلى اللغة العربية، وكما هو معروف فإن تركيب الجملة في اللغة الإنجليزية يختلف عن تركيب الجملة في اللغة العربية، من حيث تقديم الفعل وتأخير الفاعل، ففي اللغة العربية يأتي تركيب الجملة على النحو الآتي:

[فعل+ فاعل+ مفعول به]

وهذا هو التركيب الشائع، وقد أشرنا سابقًا إلى أنه من الممكن أن يحدث تقديم وتأخير في الجملة كأن يتقدم المفعول به على الفعل والفاعل وهذا يكون بالطبع بشروط معينة لأمر يتعلق بمعنى الجملة، فمثلًا جملة:

- شرح المعلم الدرس

بدأت الجملة بفعل ثم فاعل ثم مفعول به.

أما التركيب في اللغة الإنجليزية فالأمر على عكس التركيب العربي يأتي على النحو الآتي:

[فاعل+ فعل+ مفعول به]

كما في جملة:

"The teacher explained the lesson"

فقد بدأت الجملة بالفاعل ثم الفعل ثم المفعول به.

[1]انظر: سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التعلم -رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي-، ص38-42.

وهنا نود أن نشير إلى اهتمام التوليديين بقضية الرتبة إلى جانب القضايا اللغوية الأخرى؛ لأنهم رأوا أن فهمهم لهذه القضية يشكل مدخلًا لفهم مجموعة من الظواهر التركيبية الأخرى؛ لذلك نجد أن تشومسكي اهتم بقضية الرتبة في اللغة الإنجليزية وتوصل إلى نتيجة مفادها أن ترتيب الجملة من نمط [فاعل فعل مفعول]، ويرى أن هذا النمط صالح لتأصيل الرتبة في جميع اللغات، لكن الفاسي الفهري ذهب مذهبا مخالفا وأقر أن اللغة العربية من نمط [فعل فاعل مفعول][1].

ونلاحظ من خلال الجدول أدناه الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة في التقديم والتأخير، وتقديم الفاعل على الفعل، وتقديم خبر كان على اسمها:

جدول (30)

الخطأ في التقديم والتأخير

الخطأ	الصواب
ثم بعد ذلك التحق بمدرسة المبتدئين	ثم التحق بعد ذلك بمدرسة المبتدئين
ولا يزال يُكتب اسم هذا اللاعب الماهر	ولا يزال اسم هذا اللاعب الماهر يُكتب ...
وبعد الثورة أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تفاقمت بالمقارنة مع العهد السابق.	وبعد الثورة تفاقمت الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والمقارنة مع العهد السابق.
خاصة في رواية "أولاد حارتنا" التي رعاة الدين والسياسة منعوها من النشر بين قطعانهم الشعب حينها.	خاصة في رواية "أولاد حارتنا" التي منعها رعاة الدين والسياسة من النشر بين قطعان الشعب حينذاك.
قد يكون السفر مناسبة مفرحة ومحزنة بنفس الوقت.	قد يكون السفر أمر مفرح ومحزن في الوقت نفسه.

○تفسير أخطاء التقديم والتأخير:

يمكن أن نرجع أخطاء المتعلمين في التقديم والتأخير إلى الأسباب الآتية:

[1] انظر: حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة –دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته- ص284-286.

-أسباب ترجع إلى معلم الدرس؛ فقد يحول الوقت المخصص للتدريس دون التوسع والوقوف مطولًا على القضايا المدروسة، فيكون الحل هو الاكتفاء بأمثلة محدودة وعدم تطبيق هذه القواعد على النصوص الأدبية.

-أسباب ترجع إلى المتعلم: قد لا يجتهد المتعلم بشكل كاف في محاولة فهم القواعد النحوية العربية وتحصيلها، فيعتمد فقط على الحفظ والتلقين دون محاولة بذل أي جهد إضافي، فيكتفي بما يأخذه في حصة الدرس، وإذا استعصى على الطالب كتابة الجملة، يلجأ بشكل تلقائي إلى الترجمة، فيستحضر قاعدة التركيب في لغته الأم، ويطبقها حرفيًا على اللغة المتعلمة.

-أسباب ترجع إلى زمن التعلم: إن عدم تخصيص الوقت الكافي لتدريس قواعد النحو العربي قد يكون سببا مباشرا، فكما هو معروف فإن النحو العربي هو بحر العلوم، فيه عدد ضخم من القواعد، وسرعان ما ينساها المتعلم إذا لم يمارس المراجعة والتطبيق الكتابي والصوتي بشكل مستمر؛ لذلك قد يُعطى متعلم اللغة العربية جميع قواعد النحو في فترة زمنية قصيرة لا تكفي لاستيفاء جميع القواعد، وهذا ما يجعله يخطئ في هذه القواعد. وهذا يتفق مع دراسة أجراها أحد الباحثين في موضوع نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي حيث بيّن أن هناك أسبابا داخل اللغة المتعلمة وهذه الأسباب تطورية مثل أسلوب التعليم والدراسة وطبيعة اللغة المدروسة والتعميم[1]...

إن التعرف على مواقع الإعراب في الجملة أمر في غاية الأهمية؛ لأنه يؤدي إلى صحة كتابة المتعلم الجملة العربية كتابة صحيحة، ومن الجدير بالذكر أن مواقع الإعراب ليست ثابتة في جميع التراكيب، فمواقع الإعراب للكلمات في الجملة العربية تتغير حسب تغير تركيب الجملة. ولا يستطيع المتعلم أن يتقن كتابة الجملة كتابة سليمة إلا إذا امتلك كفاءة لغوية قوية يستطيع أن يميز بها تلك المواقع.

كذلك من الممكن أن يقع المتعلم في هذا الخطأ بسبب معرفته الناقصة بدلالة الكلمة أو معناها وعدم قدرته على تمييز نوع الكلمة سواء أكانت اسمًا أم فعلًا أم حرفًا.

6-أخطاء في الجمع

هناك أنواع من الجموع في اللغة العربية: جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير.

فالجمع السالم هو: "ما سَلِمَ بناءُ مفرده عند الجمع، وإنما يُزاد في آخره واو ونون، أو ياء ونونٌ، مثل عالمونَ وعالمينَ"، أو ألف وتاء، مثل "عالماتٍ وفاضلات"[2]، وهو نوعان:

1 انظر: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، ص153

2 مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص17

- جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم:

جمع المذكر السالم هو: اسم يدل على أكثر من اثنين أو ما جُمع بزيادة واوٍ ونون في حالة الرفع، مثل: "قد أفلحَ المؤمنون"، وياء ونون في حالتي النصب والجر، مثل: "أكرِم المجتهدين" و "أحسن إلى العاملين" وهذا الجمع لا يُجمع إلا بشروط:

الأول: العلم لمذكر عاقل.

الثاني: الصفة لمذكر عاقل[1].

وأما جمع المؤنث السالم فهو: اسم يدل على أكثر من اثنتين أو ما جُمع بألف وتاء زائدتين، مثل: "هنداتٍ ومرضعات، وفاضلات" ويطرد من هذا الجمع عشرة أشياء:

1- علم المؤنث: كريم وأسماء.

2- ما ختم بتاء التأنيث: كشجرة ومدينة ومدرسة.

3- صفة المؤنث المقرونة بالتاء، مثل مرضعة ومرضعات.

4- صفة المذكر غير العاقل: كجبل شاهق جبال شاهقات.

5- المصدر المجاوز ثلاث أحرف غير المؤكد لفعله كإكرامات وإنعامات وتعريفات.

6- مُصغّر مذكر ما لا يعقلُ، كدُريهم ودريهمات.

7- ما ختم بألف التأنيث الممدودة، كصحراء وصحراوات.

8- ما خُتم بألف التأنيث المقصورة، كذكرى وذكريات.

9- الاسم لغير العاقل، كذي القعدة وذوات القعدة.

10- كل اسم أعجمي لم يُفهم له جمع آخر، كالتلغراف والتلفون[2].

أما بالنسبة إلى جمع التكسير وهو ما يسمى (الجمع المُكسر) فهو ما ناب عن أكثر من اثنين، وتغيّر بناء مفرده عند الجمع، مثلُ: "كُتُبٍ وعلماءٍ وكتّابٍ وكواتبَ"، وهو قسمان:

---

[1] انظر: المرجع نفسه، ج2، ص17، انظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص60، انظر أيضًا: عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، ص137-138.

[2] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص21-24، وأحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص53، وأيضًا: عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، ص162-164.

1- جمع قلة: ما وضع للعدد القليل، وهو من الثلاثة إلى العشرة كأحمالٍ.

2- جمع الكثرة: ما تجاوز الثلاثة إلى ما لا نهاية له كحُمولٍ[1].

وما يهمنا هنا الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون نتيجة عدم وعيهم بأنواع الجموع في اللغة العربية، وعدم تمكنهم من التطبيق السليم للقواعد التي يدرسونها.

- استخدام الاسم المفرد بدل الجمع

جدول (31)

الخطأ في استخدام الاسم المفرد بدل الجمع

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
لا يزال يحاول **السياسين** الجديدة التخلص من نظام القذافي.	لا يزال يحاول السياسيون الجدد التخلص من نظام القذافي	اسم مفرد "الجديدة" بدل جمع "الجدد"
لماذا ألاف **الانسان** اعترفوا في التقرير الجديد صدرة مركز البحث الاجتماعية	لماذا آلاف الناس اعترفوا في التقرير الجديد الذي صدره مركز البحث الاجتماعي	اسم مفرد"الانسان" بدل جمع "الناس"
لذا أكدت **الدراسة** للآباء دور مهم	لذا أكدت الدراسات أن للآباء دورًا مهمًا	اسم مفرد "الدراسة" بدل جمع "الدراسات"

- استخدام الجمع بدل الاسم المفرد

جدول (32)

الخطأ في استخدام الجمع بدل الاسم المفرد

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
لذلك يجب على كل **المسلمين** اتباع هذه الأحكام في	لذلك يجب على كل مسلم اتباع هذه الأحكام في حياتهم	استخدام جمع "المسلمين" بدل اسم مفرد "مسلم"

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص28.

حياتهم		
لكل **الثقافات** أو الحضارات قيم ووجهات النظر الخاصة	لكل ثقافة وحضارة قيم ووجهات نظر خاصة	استخدام جمع "الثقافات" بدل اسم مفرد "ثقافة"
ويؤدي السفر **لفترات** طويلة	ويؤدي السفرة لفترة طويلة	استخدام جمع "فترات" بدل اسم مفرد "فترة"

- جمع المذكر السالم بدل جمع تكسير

جدول (33)

الخطأ في استخدام جمع المذكر السالم بدل جمع التكسير

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
الكثير من الناس يقولون أنهم ليسوا **سعيدين** بسبب هم لا يعرفون في الحقيقة ما هي السعادة	الكثير من الناس يقولون أنهم ليسوا سعداء وذلك بسبب أنهم لا يعرفون في الحقيقة ما هي السعادة	جمع مذكر "سعيدين" بدل من جمع تكسير "سعداء"

- جمع المؤنث السالم بدل جمع تكسير

جدول (34)

الخطأ في استخدام جمع المؤنث السالم بدل جمع التكسير

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
وبعض **عاصمات** الخليج	وبعض عواصم الخليج	جمع مؤنث سالم "عاصمات" بدل من جمع تكسير "عواصم"
هذا الفيلم يتحدث **قضايات**	هذا الفيلم يتحدث عن قضايا	جمع مؤنث سالم

مختلفة ومنها مساوات بين الأطفال	مختلفة ومنها المساواة بين الأطفال	"قضايات" بدل من جمع تكسير "قضايا"

○تفسير أخطاء الجمع:

إن الأخطاء في الجمع في المنجز الكتابي لأفراد العينة تشير إلى أنهم يواجهون صعوبة في الجمع وفي تطبيقه، فكثرة قواعد الجمع في اللغة العربية وتنوعها وتشعبها وتفرعها تجعل السيطرة على قواعده في اللغة العربية أمرًا صعبًا، فاللغة العربية فيها جموع كثيرة كما بينا، وكثرة هذه القواعد تجعل متعلم اللغة العربية في حيرة من أمره، وبالتالي لا يستطيع التفريق في أحيان كثيرة بين الجموع المذكورة.

فالمتعلم يعرف أن جمع المذكر السالم يرفع بالواو والنون وينصب ويجر بالياء والنون، وجمع المؤنث السالم ينتهي بألف وتاء يرفع بالضمة وينصب ويجر بالكسرة، أما جمع التكسير فيرفع بالضمة وينصب بالفتحة ويجر بالكسر، فالمتعلم أمام هذه القاعدة يسعى جاهدًا إلى عدم الوقوع في الأخطاء؛ لكنه مع ذلك يخفق بسبب التطبيق الناقص للقاعدة واختلاطه مع قواعد لغته الأم.

فعلى سبيل المثال، وكما ورد في الأمثلة السابقة، نلاحظ أن المتعلم استعمل كلمة "قضايات" جمع مؤنث سالمًا لكي تتفق مع كلمة "مختلفة" حتى تتحقق المطابقة بين الموصوف والصفة، لكن الصواب أن يستعمل كلمة "قضايا" جمع تكسير، فحاول المتعلم أن يصحح الجملة ووضع كلمة "قضايا" لأنها مؤنثة وجمع مع كلمة "مختلفة". وهذا يتفق مع دراسة أجراها جاسم علي جاسم في تحليل الأخطاء الكتابية في العدد (المفرد والمثنى والجمع) لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ حيث بين أن الطالب يفهم القاعدة ثم يحاول أن يعممها على جميع الحالات الأخرى، والتي تكون مختلفة تمامًا عن الحالة السابقة[1].

7- أخطاء في الضمير

الضمائر في اللغة العربية أنواع:

1 جاسم علي جاسم، تحليل الأخطاء الكتابية في العدد (المفرد والمثنى والجمع) لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ص34

فالضمير اسم لما وضع لمُتكلم أو مخاطب أو غائب، فهو قائم مقامَ ما يُكنى به عنه، مثل: "أنا وأنت وهو"، وكالتاء من "كتبتُ وكتبتَ وكتبتِ" وكالواو من "يكتبون"[1].

والضمائر في اللغة العربية سبعة أنواع: ضمير متصل وهي تسعة "كالتاء وناء والواو والألف والنون والكاف والياء والهاء وها"، ضمائر منفصلة وهي أربعة وعشرون ضميرا: "ضمير المتكلم أنا ونحن، ضمير الغائب هو وهي وهما وهم وهن، ضمير المخاطب أنتَ أنتِ أنتما أنتم أنتن"، الضمير البارز أو الظاهر مثل التاء في مثال "قمتُ" والواو في مثال "كتبوا"، والياء في "اكتبي" والنون في "يحضرن"، والضمير المستتر وهو الذي كان مقدرًا في الذهن كما في مثال "أُكتب" فإن التقدير "أنت"، وضمائر الرفع والنصب والجر[2].

- حذف الضمير

وإذا عدنا إلى الإنتاج الكتابي للمتعلمين نلاحظ أن وجود أخطاء في الحذف حيث تكرر (14) مرة، ومن أمثلة ذلك:

جدول (35)

الخطأ في حذف الضمير

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
تعود أهمية الطالب إلى أدوار الجذرية المتعددة	تعود أهمية الطالب إلى أدواره الجذرية المتعددة	حذف ضمير الجر "هـ" في كلمة "أدواره"
كان اسمه "ثورة الياسمين" وفيما بعد أطلق على "الربيع العربي"	كان اسمه "ثورة الياسمين" وفيما بعد أطلق عليه "الربيع العربي"	حذف ضمير الجر "هـ" في كلمة "عليه"
فطلبت الأستاذة مني أن أقص مما قرأت ...	فطلبت مني الأستاذ أن أقص مما قرأته...	حذف ضمير الرفع "ه" في كلمة "قرأته"
ينبغي على أن نتعلم ذلك	ينبغي علينا أن نتعلم ذلك	حذف ضمير متصل "نا"

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص115-116، أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص79، عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، ص217-218.
[2] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص116-124.

إن الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في حذف الضمير كانت أكثرها في ضمير الجر والرفع ما عدا مثالين (ورقة رقم 13)، كان حذف الضمير المنفصل "هي"، والورقة رقم 26 حذف ضمير رفع متصل "نا الفاعلين"، ونلاحظ أن معظم الأعمال الكتابية للعينة تتجاهل وضع ضمير الجر، رغم أن المتعلمين لم يخطئوا في الضمائر الأخرى كثيرًا: الضمير المتصل والضمير المنفصل والضمير المستتر، ولم يحذفوا أيّا من هذه الضمائر في الجمل؛ بل وظفوها توظيفًا صحيحًا.

- زيادة الضمير

أما الأخطاء في زيادة الضمير، فكانت نسبتها أقل من حذف الضمير، ووردت في أوراق قليلة، والأمثلة التالية توضح ذلك:

جدول (36)

الخطأ في زيادة الضمير

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
التي **هو** كان ينتمي إليها	التي كان ينتمي إليها	زيادة ضمير منفصل "هي"
إن الدول العربية هي كانت الأعلى على	إن الدول العربية كانت الأعلى على	زيادة ضمير منفصل "هي"
بالرغم من اختلاف**هم** في مذاهبهم	بالرغم من اختلاف مذاهبهم	زيادة ضمير جر "ه" في كلمة "اختلاف"

نلاحظ هنا أن أخطاء المتعلمين في زيادة الضمير كان أكثرها في زيادة الضمير المنفصل وبالتحديد "ضمير الغائب"، إلا أنه ورد في ورقة رقم 28 زيادة ضمير جر في كلمة "اختلاف".

- تفسير الخطأ في الضمير

يتضح من خلال ما أسلفناه أن هناك معرفة ناقصة لدى المتعلمين في الضمائر، أو أنهم لم يستقبلوا المعلومة بشكل صحيح أثناء تعلمهم، أو عدم تطبيقهم للقاعدة بشكل كافٍ.

ومن الجدير بالذكر أن قاعدة الضمائر في اللغة الإنجليزية أسهل بكثير من قاعدة الضمائر في اللغة العربية، فما يعرفه المتعلم في لغته الأم يطبقها على اللغة المتعلمة -اللغة العربية-؛ فالضمائر في اللغة الإنجليزية تنقسم إلى أربعة أقسام وهي: "ضمائر الفاعل، وضمائر المفعول به، وضمائر الملكية المحددة، وضمائر الملكية".

ويظهر من خلال ما سبق أن تقسيمات الضمائر في اللغة الإنجليزية تختلف عن مثيلاتها في اللغة العربية؛ ولهذا يرتكب المتعلم أخطاء كثيرة في الضمائر، فكما لاحظنا في الأمثلة المعروضة سابقا حذف المتعلم ضمير الجر وهذا نتج عن ترجمته لقاعدة الضمير الموجودة في لغته الأم إلى قاعدة الضمير في اللغة المتعلمة، كما نتج الخطأ عن غياب بعض المعلومات الخاصة بضمائر اللغة العربية، كالضمير المنفصل بأنواعه المتكلم والغائب والمخاطب، والضمير المتصل وأنواعه، والظاهر أو البارز، والمستتر، وضمائر الرفع والنصب والجر، وإذا نقصت معرفة المتعلم بهذه الضمائر فإنه سيقع لا محالة في الخطأ في تركيب الجملة التي تحتوي على ضمائر، وإن أراد المتعلم أن يتحاشى الوقوع في الخطأ، فعليه أن يحفظ قاعدة الضمير في اللغة العربية بشكل منظم بحسب الأنواع والأقسام والعدد والجنس.

8- تصريف الفعل

- ورود الفعل بصيغة المضارع بدل الماضي:

وقد تكرر هذا الخطأ أربع مرات في أوراق المتعلمين، كما في المثالين التاليين:

جدول (37)

الخطأ في ورود الفعل بصيغة المضارع بدل الماضي

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
وإضافة إلا هذا **<u>أنشر</u>** العديد من المقالات	وإضافة إلى هذا نشر العديد من المقالات	مضارع "أنشر" بدل ماض "نشر"

- ورود الفعل بصيغة الأمر بدل المضارع

جدول (38)

الخطأ في ورود الفعل بصيغة الأمر بدل المضارع

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
كثير من النساء **ارتدن** الحجاب كنوع من الاحتجاج	كثير من النساء يرتدين كنوع من الاحتجاج	فعل أمر بدل فعل مضارع

○تفسير خطأ تفسير الأفعال

قد لا يعتمد المتعلم أثناء كتابته لجمل أو نصوص على تصريف الفعل وإسناده؛ فالمتعلم لا بد أن يتعرف على ضوابط تصريف الأفعال (ماض، مضارع، أمر)، وعندما يخطئ في التصريف لا شك أن هذا الأمر قد يكون نتيجة تسرع في الكتابة ولم ينتبه إلى أن الفعل يحتاج إلى تصريف، وقد يكون أحيانًا نتيجة ترجمة المتعلم الفعل في لغته الأم متناسيًا في ذلك تصريف الفعل في الجملة نفسها عند ترجمته للغة العربية.

وقد يكون السبب التعلم غير الكافي وجهل المتعلمين بتصريف الأفعال، خصوصًا وأن قاعدة تصريف الأفعال في اللغة العربية متشعبة وتحتاج إلى مران وتطبيقات مكثفة قبل إتقانها؛ كذلك نود أن نشير إلى أن قاعدة تصريف الأفعال تعتمد وبشكل كبير على علم الصرف وعلم الذي يُعنى بمعرفة التغيرات التي تلحق بالكلمة أو الفعل.

أيضًا، قد يفترض المتعلم أثناء تعلمه للغة العربية افتراضات خاطئة يضعها هؤلاء المتعلمون عند تعلمهم للغة المراد تعلمها فيؤثر تأثير ذلك السلبي فيما يكتبون.

9-الأسماء الموصولة

إن الاسم الموصول هو ما وضع لمسمى مُعيّن بواسطة جملة تُذكر بعده، تسمى بـ "صلة الموصول"، والأسماء الموصولة هي: "(الذي) للمفرد المذكر، و (اللذان واللذين) للمثنى المذكر، و(الذين) للجمع المذكر العاقل، و(التي) للمفرد المؤنث، و(اللتان واللتين) للمثنى المؤنث، و(اللاتي واللواتي واللائي) -بإثبات الياء وحذفها- للجمع المؤنث، و (اللائي) للجمع مُطلقًا، سواء أكان مذكرًا أم مؤنثًا، عاقلًا أو غير عاقل[1].

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص129-130، وأحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص99، وعباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، ص341-346.

وهذه الأسماء الموصولة تسمى بـ"الموصول الخاص"، وهناك نوع آخر من الأسماء الموصولة تسمى بـ "الموصول المشترك" وهي التي تكون بلفظ واحد للجميع فيشترك فيها المفرد والمثنى والجمع والمذكر والمؤنث، وهي "منْ وما وذا وأي وذو" و "مَنْ" للعاقل و "ما" لغيره. أما "ذا وأي وذو" فتكون للعاقل وغيره[1].

وما يهمنا هنا هو حصر الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في الأسماء الموصولة وهي:

- زيادة الاسم الموصول

وهو من أكثر الأخطاء تكرارًا بالنسبة إلى الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في الأسماء الموصولة وتكرر (7)سبع مرات، ومن أمثلة ذلك:

جدول (39)

الخطأ في زيادة الاسم الموصول

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
للك نرى ارتداء الحجاب **الذي** ليس قضية خلافية في كثير من البلدان الاسلامية	لذلك نرى ارتداء الحجاب ليس قضية خلافية في كثيرة من البلدان الاسلامية	زيادة الاسم الموصول "الذي"
يمثل الحجاب واللباس الاسلامي بصفة عامة انحرافًا عن الأعراف والعادات العربية الشعبية **التي** مرتبطة ربطًا قويًا بثقافة الاستهلاك	يمثل الحجاب واللباس الاسلامي بصفة عامة انحرافًا عن الأعراف والعادات الغربية الشعبية المرتبطة ارتباطًا قويًا بثقافة الاستهلاك	زيادة الاسم الموصول "التي"
الثورات العربية هي حركة احتجاجية **التي** انطلقت في البلدان العربية	الثورات العربية هي حركة احتجاجية انطلقت في البلدان العربية	زيادة الاسم الموصول "التي"

- استبدال الاسم الموصول

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص131.

وتأتي نسبة تكرار هذا الخطأ في الرتبة الثانية بالنسبة إلى الأخطاء التي تتعلق بالأسماء الموصولة، حيث تكرر 3 مرات في أوراق المتعلمين، وفي ورقتين فقط، فيستبدل المتعلم الاسم الموصول باسم موصول غير مناسب في سياق الجملة، دون أن يدرك أن جملة صلة الموصول متعلقة باسم الموصول، ومن أمثلة ذلك:

جدول (40)

الخطأ في استبدال الاسم الموصول

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
الريح **الذي** يجمع السحب	الريح التي تجمع السحب	الذي بدل التي
بالرغم من أنهم لم يعيشوا في نفس الرقي والتقدم **اللذان** نتمتع منها في أمريكا	بالرغم من أنهم لم يعيشوا في نفس الرقي والتقدم الذي نتمتع به في أمريكا	اللذان بدل الذي

- حذف الاسم الموصول

تكرر هذا الخطأ مرة واحدة فقط في أوراق المتعلمين وبالتحديد في الورقة رقم 25:

جدول (41)

الخطأ في حذف الاسم الموصول

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
لماذا ألاف الإنسان اعترفوا في التقرير الجديد صدارة مركز البحث الاجتماعية	لماذا آلاف الناس اعترفوا في التقرير الجديد الذي صدره مركز البحث الاجتماعي	حذف الاسم الموصول "الذي"

- تفسير الأخطاء في الأسماء الموصولة

إن سبب وقوع المتعلم في هذا النوع من الخطأ قد يكون نتيجة المعرفة الناقصة في وظيفة الأسماء الموصولة وكيفية توظيفها في الجمل، فالمتعلم يخطئ -غالبًا- في الأسماء الموصولة، ويترتب على ذلك تأثير دلالي في السياق، كما يخطئ المتعلم في هذا الأمر؛ لأنه لا يستطيع التمييز بين الأسماء الموصولة إذا كان للمفرد أو للجمع أو للمثنى أو للمذكر أو للمؤنث، فمن الأفضل أن يحفظ قاعدة الأسماء الموصولة مع التدرب على استعمالها في جمل أو نصوص.

ونلاحظ من خلال عرضنا للأمثلة السابقة أنه في حالة استبدال الاسم الموصول فإن المتعلم يستخدم الاسم الموصول "الذي" (وهي التي تستخدم للدلالة على المفرد المذكر) بدلا من التي (وهي التي تستخدم للدلالة على المفرد المؤنث) في مثال: (الريح الذي يجمع السحب)، فإذا أردنا أن نعلل سبب الخطأ قلنا إن المتعلم التبس عليه الأمر، فظن أن جملة صلة الموصول تعود على مذكر كذلك وضع الاسم الموصول "الذي" ولم يع أن جملة صلة الموصول تعود بالأساس إلى كلمة (الريح) وهي مؤنثة.

وأما في حالة زيادة الاسم الموصول فهذا يكون نتيجة ترجمة المتعلم الجملة من لغته الأم إلى اللغة العربية، فيظن أن الجملة تحتاج إلى اسم موصول لتوضيح المراد منه في الكلام ولإزالة الإبهام، في حين أن الجملة في الأساس لا تحتاج إلى ذلك.

10-حروف العطف

نشير هنا إشارة سريعة إلى حروف العطف ومعانيها، فالمعطوف بالحرف: هو تابع يتوسط بينه وبين متبوعه حرف من أحرف العطف، يسمى العطف بالحرف "عطف النسق"، وحروف العطف في اللغة العربية تسعة هي: **"الواو والفاء وثم وحتى وأو وأم وبل ولا ولكن"** ولكل حرف من هذه الحروف معنى خاص به، فـ (الواو والفاء وثم وحتى): تفيد مشاركة المعطوف للمعطوف عليه في الحكم والإعراب دائمًا، (أو وأمْ) إن كانتا لغير الإضراب على المعطوف عليه إلى المعطوف فكذلك، (خُذ القلم أو الورقة)، (أخالد جاء أم سعيد؟). وإن كانتا للإضراب؛ أي بمعنى بل فلا تفيدان المشاركة بينهما في المعنى، وإنما هما للتشريط في الإعراب فقط، و (بل): تفيد الإضراب والعدول عن المعطوف عليه إلى المعطوف، و(لكن): تفيد الاستدراك، و(لا): تفيد مع العطف نفي الحكم عمّا قبلها وإثباته لما بعدها[1].

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج3، ص244-245.

ونلاحظ من خلال عرضنا للجدول السابق أن المتعلمين أخطأوا في معظم الأعمال الكتابية في زيادة حرف العطف ويليه بنسب متقاربة استبدال حرف عطف بحرف عطف آخر غير مناسب في سياق الجملة، وربما يعود سبب ذلك إلى أنهم لم يحسنوا توظيف حروف العطف في مكانها المناسب في السياق، فيفرطون في استخدامها تارة، ويحذفونها من الجملة تارة أخرى.

- زيادة حرف عطف

جدول (42)

الخطأ في زيادة حرف عطف

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
ووصلت صدى هذه الأصوات **حتى** إلى قلوب بعض المسلمين والمسلمات	ووصلت صدى هذه الأصوات إلى قلوب بعض المسلمين والمسلمات	زيادة حرف عطف "حتى"
ومن جهة **فـ**يعترف الدستور الأمريكي	ومن جهة يعترف الدستور الأمريكي	زيادة حرف عطف "ف"
وفوق ذلك **فـ**يفتخرن به	وفوق ذلك يفتخرن به	زيادة حرف عطف "ف"

- استبدال حرف عطف

جدول (43)

الخطأ في استبدال حرف عطف

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
وأيضًا العلاقة بين الفرد **فـ**المجتمع	وأيضًا العلاقة بين الفرد والمجتمع	استبدال حرف العطف "ف" بدل "و"

هي عنصر مهم **بل** ليست أهم مصادر السعادة	هي عنصر مهم لكن ليست أهم مصادر السعادة	استبدال حرف عطف "بل" بدل "لكن"

▪حذف حرف عطف

جدول (44)

الخطأ في حذف حرف عطف

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
من الممكن أنها تظهر في عدة أوضاع في أشكال	من الممكن أنها تظهر في عدة أوضاع وفي أشكال	حذف حرف عطف "و"

○تفسير أخطاء حرف العطف

تكررت أخطاء حروف الجر بنسبة قليلة في معظم أوراق المتعلمين، ولكن هذا لا يعني أن نتغاضى عن هذا الأمر دون إيجاد تفسيرات معينة لهذه الظاهرة. إن السبب في وقوع المتعلمين في هذا الخطأ قد يكون بسبب عدم الإلمام الكافي بمعاني حروف العطف، فنرى أن المتعلم يحفظ حروف العطف دون معانيها؛ لأنه إذا أدرك معنى كل حرف من هذه المعاني استطاع توظيف حروف العطف في مكانها المناسب في الجملة، ونود أن نشير هنا إلى أن سياسة الحفظ والتلقين لا تكون كافية، بل يحتاج الطالب إلى مران وتطبيق حتى يستطيع التغلب على هذه المشكلة، وأن يدرك الفروق بين كل حرف من هذه الحروف، كما نلاحظ أحيانًا أن هناك حروفًا تتشابه في معانيها، فعلى سبيل المثال؛ يخطئ المتعلم أحيانًا في التمييز بين "أم" و"أو" فيظن أن هذين الحرفين لهما استعمال واحد؛ والحال أن لكل حرف من هذين الحرفين استعمالا محددا؛ فـ "أم" تستعمل لطلب التعيين كما في مثال: (أأنتم تخلقونه أم نحن الخالقون) أو تستعمل للتسوية (وسواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون) أما "أو" فتستعمل للتخيير والشك والإبهام والتقسيم والإباحة والإضراب، ومثال ذلك: سافر يوم الخميس أو يوم الجمعة.

إن الالتباس في معاني حروف العطف يقع عند بعض المتعلمين إلى درجة أنهم لا يستطيعون التمييز بين حروف العطف، وهذا ما يوقعهم الخطأ، ويبدو أن المتعلم لا يطبق ما يتعلمه في الفصل في أموره الحياتية، ولا يستطيع توظيف هذه الحروف بصورة جيدة في الجمل، فإذا صنّف المتعلم حروف العطف ومعانيها مع تنظيمها في جدول يسهل عليه تعلمها وتوظيفها بصورة سليمة.

11-أدوات الجزم

جدول (45)

الخطأ في أدوات الجزم

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
إذا تكلمنا عن الإنشد الديني **فلم** نعرف المصادر أو المراجع عن بداية هذا الفن	إذا تكلمنا عن الإنشاد الديني فإننا لا نعرف المصادر أو المراجع عن بداية هذا الفن	"لم" بدل "لا"

نلاحظ من خلال الأمثلة السابقة أن المتعلمين يستبدلون أداة الجزم "لم" بـ "ما" الشرطية الجازمة، ولا يستطيعون التمييز ما بين الاثنين، فـ "ما" تجزم فعلين كما في مثال (وما تفعلوا من خير يعلمه الله)، أما "لم" تجزم فعلًا مضارعًا واحدًا كما في مثال (لم يلد ولم يولد).

إن الفعل المضارع المجزوم ينقسم إلى قسمين: قسم يجزم فعلًا واحدًا، نحو: "لا تيأس من رحمة الله"، وقسم يجزم فعلين، نحو: "مهما تفعل تُسأل عنه". فالجازم فعلًا واحدًا أربعة أحرف وهي: "لم ولما ولام الأمر ولا الناهية"[1]، أما ما يجزم فعلين فثلاث عشرة أداة، وهي: (إن، إذ ما، مَن، ما، مهما، متى، أيان، أين، أنّى، حيثما، كيفما، أيُّ، إذا)[2].

○تفسير أخطاء أدوات الجزم:

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص183، انظر: أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، ص342-343، انظر: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية –كتاب في قواعد النحو والصرف مفصّلة موثقة مؤيدة بالشواهد والأمثلة-، الطبعة الثانية، المكتبة العصرية، بيروت، 1997، ص465-470.

[2] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص184-190.

يبدو أن الخطأ في استخدام أدوات الجزم يكون بسبب غياب المعرفة الواعية بهذه الأدوات، وعدم التمييز بين معاني كل أداة، وكذلك عدم التمييز بين أدوات الجزم التي تجزم فعلًا واحدًا وأدوات الجزم التي تجزم فعلين ونلاحظ أن هذا الأمر قد تكرر كثيرًا فيستخدم المتعلم أداة (ما) التي تجزم فعلين بدلًا من أن يستخدم (لم) التي تجزم فعلًا واحدًا.

إن المعلومات التي تتعلق بأدوات الجزم تترابط فيما بينها، ويجب أن يمتلك معرفة كافية بهذه الأدوات، وإن نقصت المعرفة عنده فإن هذا النقص بالتأكيد يقوده إلى التطبيق الخاطئ في التراكيب التي تحتوي على أدوات جزم؛ إذن، لا بد أن يحفظ المتعلم الأدوات التي تجزم فعلًا واحدًا وتجزم فعلين ويدرك الفرق بينهما مع محاولة تطبيق هذه الأدوات في جمل والتمرن عليها وتطبيقها في حياته اليومية.

12-أخطاء في أسماء الإشارة

إن اسم الإشارة هو: "اسم يدل على مسمى وإشارة إليه بواسطة إشارة حسية باليد ونحوها، إن كان المشار إليه حاضرًا، أو إشارة معنوية إذا كان المشار إليه معنى، أو ذاتًا غير حاضرة. وأسماء الإشارة هي "هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء، تلك، ذلك" وكذلك "ذا: للمفرد المذكر، ذان وتين: للمثنى، المذكر، وذه وته: للمفرد المؤنثة، وتان وتين: للمثنى المؤنث، وأولاء وأولى: للجمع المذكر والمؤنث، سواء أكان الجمع للعقلاء أم غير العقلاء. ومن أسماء الإشارة أيضًا ما هو خاص بالمكان، فيشار إلى المكان القريب بهُنا، وإلى المتوسط بهُناك وإلى البعيد بهنالك وثُم[1].

- حذف اسم إشارة

ونلاحظ في الأعمال الكتابية للمتعلمين أن المتعلم يحذف اسم الإشارة من الجملة بالرغم أن الجملة تحتاج لاسم إشارة يدل على مُعين، فمثلًا:

جدول (46)

الخطأ في حذف اسم الإشارة

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص127-128، انظر: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، ص231، انظر أيضًا: عباس حسن، النحو الوافي، ص321-325.

وبالرغم حزنه قد يؤثر على الآخرين	وبالرغم من ذلك قد يؤثر حزنه على الآخرين	حذف اسم الإشارة "ذلك"
كل قصص تعالج المشاكل الاجتماعية	كل هذه القصص تعالج المشاكل الاجتماعية	حذف اسم الإشارة "هذه"

▪استبدال اسم إشارة

جدول (47)

الخطأ في استبدال اسم الاشارة

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
وحينما أفكر في **هذه** الفترة الآن أرى أنها كانت واسعة التأثير في حياتي	وحينما أفكر في تلك الفترة الآن أرى أنها كانت واسعة التأثير في حياتي	استبدال اسم الاشارة "هذه" بدل "تلك"
كان رائد العرب في **ذلك** الأراضي الأدبية	كان رائد العرب في تلك الأراضي الأدبية	استبدال اسم إشارة "ذلك" بدل "تلك"
ويجيب ل**هؤلاء** اسئلة	ويجيب على هذه الأسئلة	استبدال اسم الإشارة "هؤلاء" بدل "هذه"

○تفسير الخطأ في أسماء الإشارة

يظهر أن أخطاء استخدام أسماء الإشارة تتركز في حذف اسم الإشارة واستبدال اسم إشارة بآخر. والسبب في وقوع المتعلمين في هذه الأخطاء هو عدم إدراك الفروق الدقيقة بين أسماء الإشارة وعدم فهم المعنى المراد من

كل واحد منها، ونلاحظ أن أغلب المتعلمين يخطئون في استخدام اسم الإشارة ويستخدمونها في غير مكانها الصحيح، مثلما نرى في مثال استبدال اسم الإشارة:

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
وحينما أفكر في **هذه** الفترة الآن أرى أنها كانت واسعة التأثير في حياتي	وحينما أفكر في تلك الفترة الآن أرى أنها كانت واسعة التأثير في حياتي	استبدال اسم الإشارة "هذه" بدل "تلك"

استخدم المتعلم هنا اسم الإشارة "هذه" للدلالة على المفرد المؤنث وهذا صحيح لكن لم يراع سياق الجملة الذي يتطلب أن يضع اسم إشارة يدل على مؤنث وفي الوقت نفسه يدل على مرحلة ماضية، وبالتالي كان يجب عليه أن يستخدم كلمة "تلك" بدل من كلمة "هذه".

وقد يرجع سبب وقوع المتعلم في هذا الخطأ إلى أنه لا يستطيع توظيف اسم الإشارة مع المذكر أو مع المؤنث، ولا يستطيع تحديد المرجع الذي يعود عليه اسم الإشارة؛ ولهذا السبب يخطئ في الاستعمال.

ولكن مع ذلك كله نلاحظ أن المتعلمين لا يخطئون كثيرًا في أسماء الإشارة كباقي الأخطاء النحوية الأخرى؛ لأن المتعلمين يحاولون إتقان أسماء الإشارة في وقت مبكر عند تعلمهم للغة العربية، وذلك بسبب كثرة استعمالهم لها في تواصلهم اليومي، سواء في لغتهم الأم أو في اللغة المتعلمة.

13-أخطاء في أدوات النصب

جدول (48)

الخطأ في أدوات النصب

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
ولكن **لا ينس** بينه الأول	ولكن لن ينسى بيته	استبدال "لا" بدل

	الأول	"لن"

ينصب الفعل المضارع إذا سبق بإحدى النواصب، وينصب إما لفظًا وإما تقديرًا وإما محلًا، إن كان مبنيًا مثل: "على الأمهات أن يعتنين بأولادهن. ونواصب الفعل المضارع هي: "أن، لن، كي، إذن، لام التعليل"[1].

○**تفسير الخطأ في أدوات النصب:**

يظهر من خلال المثال السابق أن المتعلم استخدم أداة جزم بدلًا من أن يستخدم أداة نصب؛ لأن الجملة تحتمل أداة نصب وليس غيرها، وسبب ذلك أن المتعلم لم يدرك أن هناك فروقا بين أدوات النصب وأدوات الجزم في الجملة.

كما يجب أن يعرف المتعلم أيضًا أن أدوات النصب تختلف عن أدوات الجزم، وأن أدوات تنصب الفعل المضارع بالفتحة وبحذف الياء المقصورة، وأدوات الجزم تجزم الفعل المضارع بالسكون وبحذف الياء المقصورة أيضًا.

[1] انظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص168-173، انظر: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، ص443-451.

3استنتاجات:

1-تستأثر أخطاء التعريف والتنكير بنسبة كبيرة من أخطاء المتعلمين، فقد شكلت أعلى نسبة من الأخطاء التركيبية التي وقع فيها المتعلمون؛ إذ بلغ مجموع تكرار الأخطاء (95) مرة؛ أي بنسبة 22.67%.

2-تحضر الأخطاء المرتبطة بحروف الجر بشكل ملفت في الإنتاج الكتابي للعينة المدروسة؛ فقد بلغ مجموع تكرارها (95) مرة وبنسبة 22.67%، وقد تنوع الخطأ في استخدام حرف الجر بين الحذف والزيادة والاستبدال كما يبين الجدول أدناه:

جدول (49)

تكرار الخطأ في استخدام حرف الجر بين الحذف والزيادة والاستبدال

حروف الجر	زيادة حرف جر	حذف حرف جر	استبدال حرف جر	المجموع	النسبة
التكرار	28	30	37	95	%22.67

3-تأتي أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب في المرتبة الثالثة من بين الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة؛ فقد تكرر هذا النوع من الأخطاء (77) مرة؛ أي بنسبة تصل إلى 18.37%، ونلاحظ أن هذا النوع يظهر بشكل بارز في أوراق المتعلمين، فالمركب هو الذي يتألف من عنصرين لغويين متحدين ويكون اسمًا أو صفةً أو فعلًا.

وبالنسبة إلى أخطاء المطابقة التي ارتكبها المتعلمون، فقد جاءت على النحو الآتي:

جدول (50)

تكرار أخطاء المطابقة في أوراق المتعلمين

المركب الخطأ	التكرار
المسند والمسند إليه	30
المعطوف عليه والمعطوف	3
الصفة والموصوف	23
اسم الاشارة والمشار إليه	2

اسم الموصول وما يسبقه	5
الضمير وما يعود عليه	14
المجموع	77

4-تحتل الأخطاء في خلط الإعراب المرتبة الرابعة من بين الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في معظم الأعمال الكتابية، فبلغ مجموع تكرار الخطأ (30) مرة بنسبة 17.15%، وقد جاء الخلط في حالات الإعراب في الرفع، والنصب، وكان نوع الخلط إما في نصب المرفوع أو رفع المنصوب أو نصب المجرور، كما يتبين من خلال الجدول:

جدول (51)

تكرار الخطأ في خلط الإعراب

الحالة الإعرابية	نوع الخلط	المواقع الإعرابية للأسماء والأفعال	التكرار
الرفع	نصب المرفوع	اسم ليس	1
		خبر المبتدأ	1
		الفاعل	6
		خبر إن	4
النصب	رفع المنصوب	المفعول به	10
		خبر كان	6
		اسم إن	1
الجر	نصب المجرور	الاسم المجرور	1
المجموع			30

5-يتساوى التقديم والتأخير مع الجمع، فكلاهما جاء في المرتبة الخامسة؛ حيث بلغ تكرار كل واحد منهما (24) مرة أي بنسبة 5.72%.

6-ورد الخطأ في الجمع في الأعمال الكتابية لمتعلمي اللغة العربية في أربع حالات:

الحالة الأولى: توظيف المفرد بدل الجمع، وبلغ مجموع تكراره (10) مرات.

الحالة الثانية: توظيف الجمع بدل المفرد، وبلغ مجموع تكراره (8) مرات.

الحالة الثالثة: توظيف جمع المؤنث السالم بدل جمع التكسير، وبلغ مجموع تكراره (4) مرات.

الحالة الرابعة: توظيف جمع المذكر السالم بدل جمع التكسير، وتكرر مرتين.

وبلغ مجموع تكرار الأخطاء في الجمع (24) مرة؛ أي بنسبة 5.72%

ويوضح الجدول التالي ما أسلفناه:

جدول (52)

تكرار الخطأ في التقديم والتأخير

الجمع	مفرد > جمع	جمع > مفرد	جمع مؤنث سالم >جمع تكسير	جمع مذكر سالم > جمع تكسير	المجموع	النسبة
التكرار	10	8	4	2	24	%5.72

7-تراوح الخطأ في استخدام الضمير بين الحذف والزيادة، وقد بلغ مجموع تكرار الخطأ في معظم الأعمال الكتابية (22) مرة؛ أي بنسبة 5.22%، فبلغ تكرار حذف الضمير من الجملة (14) مرة، أما زيادة الضمير فقد تكرر (8) مرات.

جدول (53)

تكرار الخطأ في استخدام الضمير

الضمير	زيادة الضمير	حذف الضمير	المجموع	النسبة
التكرار	8	14	22	%5.25

8-تكررت أخطاء المتعلمين على مستوى تصريف الأفعال في معظم الأوراق (16) مرة، بنسبة 3.81%، واتخذت أخطاء المتعلمين في تصريف الأفعال صورًا مختلفة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (54)

تكرار الخطأ في استخدام تصريف الأفعال

الفعل وتصريفاته	ماض بدل		مضارع بدل		أمر بدل		المجموع
	مضارع	أمر	ماض	أمر	ماض	مضارع	
التكرار	11	0	4	0	0	1	16

9-جاء الخطأ في استخدام الأسماء الموصولة في بعض أوراق المتعلمين، وبلغ مجموع تكراره (11) مرة بنسبة 2.62%، وقد كان الخطأ في استخدام الأسماء الموصولة من حيث حذف الاسم الموصول أو زيادته أو استبدال الاسم الموصول باسم موصول آخر، والجدول التالي يبين الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في استخدام الاسم الموصول:

جدول (55)

تكرار الخطأ في استخدام الأسماء الموصولة

الاسم الموصول	زيادة اسم موصول	حذف اسم موصول	استبدال اسم موصول	المجموع	النسبة
التكرار	7	1	3	11	%2.62

10-تتساوى حروف العطف مع أدوات الجزم في درجة تكرار الأخطاء، حيث تكررت الأخطاء في حروف العطف (9) مرات، بنسبة 2.14%، وتعددت أخطاء المتعلمين في حروف العطف بين الحذف والزيادة والاستبدال، والجدول التالي يمثل أخطاء المتعلمين في حروف العطف:

جدول (56)

تكرار الخطأ في استخدام في حروف العطف

حروف العطف	زيادة حرف عطف	حذف حرف عطف	استبدال حرف عطف	المجموع	النسبة
التكرار	4	2	3	9	%2.14

11-جاء الخطأ في استخدام أدوات الجزم في الأعمال الكتابية لمتعلمي اللغة العربية (9) مرات أي بنسبة 2.14%، وقد كان الخطأ في استخدام أدوات الجزم في موضع واحد فقط وهو من حيث استبدال أداة جزم بأداة جزم أخرى لا تناسب في السياق، فتكرر هذا الخطأ (9) مرات في ست أوراق من أوراق المتعلمين.

12-جاء الخطأ في استخدام أسماء الإشارة في معظم الأعمال الكتابية لمتعلمي اللغة العربية (6) مرات وبنسبة 1.43%، وقد كان الخطأ في استخدام اسم الإشارة من حيث الحذف والاستبدال، فيحذف اسم الإشارة من الجملة وقد تكرر (3) مرات، أما استبدال اسم الإشارة باسم إشارة آخر فقد تكرر (3) مرات، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول (57)

تكرار الخطأ في استخدام أسماء الإشارة

أسماء الإشارة	حذف اسم إشارة	استبدال اسم إشارة	المجموع	النسبة
التكرار	3	3	6	%1.43

13-تكرر هذا الخطأ مرة واحدة فقط أي بنسبة 00,238%، في ورقة رقم 3، من حيث استبدال أداة نصب بأداة نصب أخرى.

الخاتمة

حاولنا على مدار هذا البحث دراسة ظاهرة الأخطاء اللغوية، وخصوصًا الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وذلك من خلال تحديد الأخطاء التركيبية التي يقع فيها المتعلمون.

وقد توصلنا إلى نتائج نعتبرها مهمة، ونأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار لخطط تعليمية وتعلمية في المستقبل، ومن ذلك:

1- إن الأخطاء اللغوية هي جزء مهم وأساس في تعلّم اللغة،

2-اللسانيات التطبيقية هو العلم الوحيد القادر على تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها وتفسيرها،

3-هناك فرق بين مصطلح الخطأ ومصطلح الغلط، فالخطأ هو عكس الصواب ولا يكون صحيحاً أبداً إذا ورد في السياق، أما الغلط فمن الممكن أن يكون صواباً ولكن يوضع في غير موضعه،

4-تشير الدراسات اللسانية إلى أن مصادر الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية عديدة؛ إلا أن هذه الدراسات تؤكد أن التداخل والنقل داخل اللغة الواحدة وبيئة التعلم واستراتيجيات الاتصال هي المصادر الأعم والأشمل لمصادر الأخطاء اللغوية،

5-يمر تحليل الخطأ بثلاث مراحل: مرحلة التعرف على الخطأ، ومرحلة وصف الخطأ، ثم مرحلة تفسير الخطأ.

6-تعددت الاتجاهات التي حاولت تحليل الأخطاء اللغوية ومعالجتها، ابتداءً من الاتجاه التقليدي، فالاتجاه التقابلي، ثم اتجاه تحليل الأخطاء وانتهاءً بالاتجاه التكاملي.

7-تندرج جميع الاتجاهات الحديثة "الاتجاه التقابلي، اتجاه تحليل الأخطاء، الاتجاه التكاملي" تحت لواء اللسانيات التطبيقية.

8-ساد الاتجاه التقليدي في الدراسات اللغوية القديمة وما يزال حضوره مستمرًا إلى يومنا هذا.

9-الاتجاه التقابلي هو أوّل اتجاه اهتم بمعالجة الأخطاء اللغوية من منطلقات اللسانيات التطبيقية.

10-جاءت نظرية تحليل الأخطاء لتعارض نظرية التحليل التقابلي، وترى هذه النظرية أن سبب الأخطاء هو التدخل والنقل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.

11-يرى أنصار الاتجاه التكاملي أن اللغة هي في الأساس وحدة متكاملة، تتفاعل بين أنظمتها اللغوية المختلفة (النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام التركيبي، والنظام الدلالي)، ومن ثم فإن تقسيم اللغة إلى فروع وتقسيمات يفسد وحدتها ويمزق كيانها.

12-إن أغلب المشكلات التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قضية تعلم القواعد النحوية ترجع بالأساس إلى طريقة تدريس المقررات والتدريبات التي تعطى، وفي اختيار الموضوعات المناسبة.

13-يواجه متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها صعوبات وعوائق جمّة أكثر مما يواجه الناطق الأصلي باللغة، وهذا الآخر يدعونا إلى إعادة النظر في بناء الجملة العربية وكيفية تقديمها لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها وفهمها وإفهامها.

14-لا بد من تعرف أهم الطرق أو المعايير التي تساعد متعلم اللغة الثانية وخاصّة متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في تعلم النحو العربي والمنهجية التي يتبعها المعلم في تدريس قواعد النحو العربي للمتعلمين.

15-يدرك أفراد العينة أهمية دراسة القواعد النحوية للغة العربية، واستخدامهم لها عند تعلم اللغة العربية، لكن هذا الإدراك لم تصاحبه تطبيقات عملية مستمرة، فالتطبيق الدائم يساعد المتعلم على إدراك القواعد وفهمها بشكل أسرع.

16-اتضح لنا أن أحد الأسباب التي جعلت أفراد العينة يقعون في الخطأ وخصوصًا في الخطأ التركيبي – الذي هو عنوان بحثنا- هو الجهل بالقاعدة النحوية وقيودها، أو التطبيق الناقص لها، أو تقديم افتراضات خاطئة في تطبيق القاعدة أو المبالغة في تعميمها.

17-وقوع أكثر المتعلمين في خطأ التعريف والتنكير مع جهلهم بالفرق بينهما، وربما يكون السبب في ذلك هو سوء استخدام المتعلمين لقواعد "ال" التعريف؛ وذلك لأنهم يشددون تركيزهم وانتباههم أكثر على القواعد التركيبية الخاصة باللغة العربية كالحديث عن المسند والمسند إليه وكان وأخواتها وإن وأخواتها والأفعال الخمسة...، أما السبب الآخر لوقوع المتعلمين في هذا الخطأ فهو تطبيقهم لقواعد اللغة الأم على اللغة المتعلمة، حيث يجد المتعلم أحيانًا أن في لغته الأم لا توجد قاعدة تحت مسمى "ال التعريف" وهذا يجعله يسيء استخدام "التعريف" عند التطبيق.

18-إن مصادر الأخطاء التركيبية لا يمكن أن ترجع إلى سبب واحد بعينه، فهناك عدة أسباب تجعل المتعلم يقع في الخطأ التركيبي من بينها جهل المتعلم بالقاعدة أو التعميم الخاطئ، أو نقل قواعد اللغة الأم إلى اللغة الثانية

(اللغة المتعلمة) وغيرها من الأسباب، وأحيانًا قد يحتمل الخطأ التركيبي الواحد -مثل الخطأ في حروف الجر- أكثر من سبب.

19-إن النقل السلبي أو التدخل اللغوي من اللغة الأم إلى اللغة المتعلمة يعتبر أحد أهم الأسباب الرئيسة في الأخطاء عند المتعلمين؛ وذلك نظرًا إلى اختلاف اللغة الأم للمتعلم عن اللغة العربية، وإن أسباب الأخطاء ليست مقصورة على اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى لها علاقة باللغة الثانية -اللغة المتعلمة-...

كما حاولنا من خلال هذا البحث بيان أسباب الأخطاء التركيبية التي يرتكبها متعلم اللغة العربية للناطق بغيرها، وهذا يعني أنه لا بد من تطوير مستوى التعلم لدى متعلمي اللغة العربية ويكون ذلك في عدة جوانب:

الجانب الأول: توصيات للمعلم والمتعلم

1-يجب على المتعلم أن يفهم قواعد اللغة العربية بالشكل الصحيح؛ لأنها تختلف عن قواعد لغته الأم وقد تختلف أيضًا عن قواعد اللغات الأخرى، وأن يدرب نفسه على ذلك من خلال تطبيقه لهذه القواعد على الموضوعات الأدبية كالشعر والقصة والرواية وغيرها...

2-حضور المدرسين الملتقيات والندوات العلمية والدورات التدريبية التي تساعدهم على تخطي بعض المشاكل التربوية المطروحة،

3-استغلال المدرس لجميع القدرات الكامنة عند المتعلم في تعلم اللغة العربية وقواعدها وأن يجتهد ويثابر ويستمر في محاولة البحث عن طرق تجعله متمكنًا من قواعد اللغة العربية.

4-أن يعطي لنفسه الوقت الكافي لمراجعة الدروس الخاصة بتعلم قواعد اللغة العربية، وأن يستمع إلى المذياع والنشرات الإخبارية وخطب الأئمة الفصحاء في المسجد كي يتمكن من السيطرة على قواعد اللغة العربية بشكل صحيح.

5-ينبغي على المعلم أن يراعي تعليم القواعد النحوية من خلال القرآن الكريم والأحاديث الشريفة؛ وذلك لأن المتعلم يستطيع تذكر القواعد من خلالهما ويربطها بالواقع التعليمي.

6-أن يعي المتعلم أهمية دوره في توعية المتعلمين، من خلال التحدث باللغة العربية الفصحى مع الطلاب أثناء الدرس وخارجه كي يتعود الطلاب على سماع اللغة العربية بشكل دقيق وصحيح، وهذا الأمر يساعدهم على اكتساب اللغة بسهولة ويسر.

7-إعطاء الطلاب تدريبات لغوية مكثفة داخل الفصل، أو واجبات منزلية غير موجودة في المقرر الدراسي؛ لممارسة القواعد النحوية بشكل صحيح.

8-إثراء المعلم معلوماته وخبراته عن طريق تقديم أبحاث علمية في هذا المجال أو حضور ورش وندوات تدريبية فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الجانب الثاني: مراكز تعليم اللغة العربية

1-تقديم ورشات ودورات تدريبية مكثفة من المركز والتخطيط المسبق لهذه الورشات وتنوعها بين كل فترة وفترة، لكي يستفيد المتعلم من هذه الورشات ويوظفها توظيفًا سليمًا.

2-الاهتمام بالأغراض التربوية التعليمية المتعلقة بالتنمية اللغوية والتزود من ثقافتها وهذا يكون خلال تقوية الطلاب في تراكيب اللغة العربية وألفاظها وأساليبها بطريقة تجذب انتباه المتعلم وتصل به إلى مستوى معين.

3-تنمية قدرات المتعلمين وجميع مهاراتهم الشفهية والكتابية بحيث يستطيعون التحدث باللغة العربية بطلاقة والكتابة كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بخط واضح وسليم مع مراعاة علامات الترقيم.

4-توجيه الطلاب إلى تقصي المسائل والبحث عنها دون الاعتماد بشكل مباشر على المعلم...

نسأل الله عز وجل أن يوفقنا لما يحب ويرضاه وأن ينال بحثنا رضا القارئ واستحسانه والحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وصلى الله على آله وصحبه أجمعين.

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

1.ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق محمود الطناجي، دار الفكر، 1979م.

2.أحمد الفيومي، المصباح المنير، ط1، مطبعة التقدم العلمية بدرب الدليل، مصر، 1905م.

3.أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، (د.ط)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1936م.

4.أحمد حساني، "المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات"، منشورات ندوة مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية: ندوة دولية من 6-8 نوفمبر، 2000م.

5.أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985م.

6.أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية –دراسة مسحية نقدية-، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، 2000م.

7.أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ط2، عالم الكتب، 1998م.

8.أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005م.

9.أسعد داغر، تذكرة الكاتب، (د.ط)، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2012م.

10.إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، (د.ط)، دار الكتب اللبنانية، بيروت، 1981م.

11.أبو أوس إبراهيم الشمسان، من صعوبات تعليم العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع، الطبعة1، اندونيسيا 18-19 ديسمبر 2014م.

12.أبو البقاء أيوب الحسيني الكفوي، الكُليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ط2 مؤسسة الرسالة، 1998م.

13.أبو بكر محمد الزبيدي، لحن العوام، تحقيق رمضان عبد التواب، ط2، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، 2000م.

14.أبو بكر يوسف الخليفة، تأثر مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمواد اللغة العربية لأبناء العرب، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد 7، العددان 1+2، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، مطبعة التمدن المحدودة، 1989م.

15.بينيديكت دو بويسون- باردي، كيف يتعلم الطفل الكلام؟، ترجمة محمد الدنيا، (د.ط)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة- دمشق، 2011م.

16.تمام حسان، "جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"، بحث منشور في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م.

17.تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب –الجزء الأول-، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.

18.جاسم علي جاسم، تحليل الأخطاء الكتابية في العدد (المفرد والمثنى والجمع) لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بحث محكم منشور في مؤتمر: خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل المنعقد في رحاب جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج أندونيسيا في الفترة ما بين 28-31 أغسطس، المجلد الأول، 2013م.

19.جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 79، المدينة المنورة، 2010م.

20.جاسم، علي جاسم، زيدان علي جاسم، "نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي"، مجلة التراث العربي، العددان 83-84،أيلول 2001م.

21.ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة، 1952م.

22.الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، تصنيف ندايم مرعشلي وأسامة مرعشلي، ط1، دار الحضارة العربية، بيروت، 1975م.

23.حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة –دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته-، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2009م.

24.حافظ إسماعيلي ومنتصر الحمد، أغلاط نقل القدرة عند متعلمي العربية لغة ثانية –الناطقون باللغة الإنجليزية مثلًا-، مجلة التواصل اللساني، المجلد6، العدد 18، 2016م.

25.حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (د.ط)، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992م.

26.حسن ظاظا، اللسان والانسان مدخل إلى معرفة اللغة، ط2، دار القلم، دمشق، 1990م.

27.أبو الحسن علي بن حمزة الكسائي، ما تلحن فيه العامة، تحقيق: رمضان عبد التواب، ط1، مطبعة المدن، القاهرة، 1982م.

28.حسين جابر ذهب الربيعي، "دراسة مقارنة بين كتاب الرياضيات المدرسي للصف السادس الإعدادي (العلمي) في العراق بكتاب الرياضيات المدرسي للصف الثالث الثانوي (القسم العلمي) في اليمن"، دراسات تربوية، العدد السابع، تموز 2009م.

29.حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، (د.ط)، دار المعارف، القاهرة، 1969م.

30.حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، (د.ط)، دار مصر للطباعة، القاهرة، (د.ت).

31.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي،(د.ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988م.

32. خالد حسين أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، 2015م.

33.داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، (د.ط)، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1979م.

34.دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي وعلي شعبان، (د.ط)، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.

35.رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.

36.رشدي لبيب وفايز مراد مينا، قضايا في مناهج التعليم، (د.ط)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1993م.

37.رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ط1، القاهرة، 1967م.

38.سامية عادل الأنصاري، استخدام النظم في وضع برنامج للتربية العملية لطالب القسم العلمي في الكويت، رسالة دكتوراة غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، 1985م.

39.ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشر، ط1، مكتبة الشباب، القاهرة، 1997م.

40.سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، الأردن-إربد، (د.ط)، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2002م.

41.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ وصعوبات التعلم –رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي-، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2007م.

42.سهى نعجة وجميلة أبو منعم، "تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية"، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 19، العدد10، 2012م.

43.سوزان م. جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية –الجزء الأول-، ترجمة: ماجد الحمد، (د.ط)، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية، 2009م.

44.سيد قطب، في ظلال القرآن، ط1، دار الشروق، مصر،1972م.

45.صلاح الدين الزعبلاوي، أخطاؤنا في الصحف والدواوين، (د.ط)، دمشق، 1939م.

46.ضياء ناصر الجراح، تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية، رسالة دكتوراة غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، 2000م.

47.أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 2002م.

48.عاصم شحادة علي، "التداخل اللغوي وأثره في تعلّم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية –المجلد الأول-"، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية مركز اللغات -الجامعة الأردنية-، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2014م.

49.ابن العباس ثعلب، الفصيح، تحقيق عاطف مدكور، (د.ط)، دار المعارف، القاهرة، 1984م.

50.عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغوية المتجددة، ط7، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).

51.عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، دار الجيل، بيروت، (د.ت)،

52.عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، (د.ط)، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 1966م.

53.عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1981م.

54. عبد العليم بو فاتح، تعليم النحو العربي في ضوء الفكر اللساني المعاصر، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات 2014م.

55.عبد الواحد البغدادي أبو الطيب، مراتب النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفاضل وإبراهيم، (د.ط)، مكتبة النهضة، القاهرة، 1955م.

56.عبده الراجحي، فقة اللغة في الكتب العربية، (د.ط)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1979م.

57.أبو عبيدة ابن سلام، غريب الحديث، تحقيق حسين محمد شرف، (د.ط)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984م.

58.علاء الدين المتقي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ضبطه بكري حياني،(د.ط)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1989م.

59.علي أحمد مدكور وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010م.

60.علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، (د.ط)، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)،

61.علي جواد الظاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، 1984م.

62.عيسى الشريوفي، "اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلة العربية للتربية"، م18، ع2، 1998م.

63.ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، ط1، دار الجيل، بيروت، 1991م.

64.أبو القاسم الزمخشري، الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجه التأويل، ط5، مطبعة مصطفى البابلي، ، 1966م.

65.القتال الكلابي، ديوانه، تحقيق وتقديم إحسان المبلس، (د.ط)، دار الثقافة، بيروت، 1961م.

66.لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، (د.ط)، دار القصبة للنشر، 2006م.

67.مجدي عزيز إبراهيم، قراءات في المناهج، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985م.

68.محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1، دار وائل للنشر، عمّان، ، 2005م.

69.محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، ط7، دار الفكر، 1981م.

70.محمد علي الخولي، "تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها"، مجلة جامعة الملك سعود، م1، العلوم التربوية، (2،1)، 1989م.

71.محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ط1، المملكة العربية السعودية، 1988م.

72.محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989م.

73.محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، 2000م.

74.محمود صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط1، عمادة شؤون المكتبات (جامعة الملك سعود)، الرياض، 1982م.

75.مختار درقاوي، "ظاهرة الخطأ اللغوي لدى المتعلمين في ضوء اللسانيات التطبيقية"، اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، العدد السبعون الرباط، 2012م.

76.مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية "موسوعة في ثلاثة أجزاء" راجعه ونقحه عبد المنعم خفاجه، ط28، منشورات المكتبة العصرية، بيروت 1993م.

77.المصطفى بنّان، تحليل الأخطاء –مقاربة لسانية لتعلم اللغة العربية-، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، 2015م.

78.مصطفى ناصف، نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، العدد70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، 1983م.

79.أبو منصور ابن الجبان، شرح الفصيح في اللغة، دراسة وتحقيق عبد الجبار جعفر القزاز، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1991م.

80.ابن منظور، لسان العرب، المجلد الحادي عشر، ط4، دار صادر، بيروت، 2005م.

81.ميجل سيجوان، وليم ف. مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ترجمة إبراهيم القعيد ومحمد مجاهد، ط1، جامعة الملك سعود، 1995م.

82.نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، العدد 126، الكويت، 1988م.

83.نبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، عالم المعرفة (المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب)، الكويت، 2005م.

84.نونج لكسنأ كاما، استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراة في العلوم الإنسانية في اللغة العربية وآدابها (دراسات لغوية)، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2007م.

85.الهروي، التلويح في شرح الفصيح، نشر محمد عبد المنعم خفاجي، (د.ط)، القاهرة، 1948م.

86.هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد الدويش، (د.ط)، جامعة الملك سعود1994م.

87.أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تعليق محمد باسل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.

88.يوهان فك، مع تعليقات المستشرق الألماني شبيتالر، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، (د.ط)، مكتبة الخانجي، مصر، 1980م.

المراجع الأجنبية:

89.Afresh, Claus and Kasper, Gabriele, 1983a, Plans and strategies in foreign language communication, In faerch and Kasper 1983.

90.Charles fries Teaching and English as a foreign Language, (Ann Arbor: Univ, Mich, Press, 1945.

91.Corder, S,P, Introducing Applied Linguistics, Hamondsworth: Penguin, 1973.

92.Corder, S,P, Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press, 1918.

93.*Corder, S,P, Error Analysis, In Alen, J, P, B Corder, S, P, (eds.), Teachings in Applied linguistics Oxford University Press, 1974.*

94.*Corder, S,P, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, 1971.*

95.*Corder, S. P, The significance of learner's errors. International Review of Applied Linguistics. 1967.*

96.*Corder, S. Pit, Idiosyncratic dialects and error analysis. International Review of Applied Linguistics 9, 1971.*

97.*Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics, Harmond sworth, UK: Penguin Book. 1973.*

98.*Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University press, Cambridge, 1988.*

99.*Dulay, H, et al, language two. N.Y: Oxford Univ. Press, 1982.*

100. *J.C. Richards, Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition, Longman Group Limited, 1974.*

101.*J.C.Richards, Error, Analysis and second language strategies in language Sciences N° 17.*

102.*Jack Richards, Error Analysis perspectives on second language Acquisition, Ninth impression, Longman Inc., New York, 1989.*

103.*Jack, Richards, Error Analysis Perspectives on Second language Acquisitch, Ninth impression, Longman Inc. New york.1989.*

104.*Noam Chomsky, Language and Responsibility,(Sussex: The Harvester, Press, 1979.*

105.*Politzer. R, Ramirez. A.G an errors analysis of spoken English, in language learning, n23, 1973.*

106. *R.Polizer, A.G Ramirez, An erre analysis of the spoken English… in language learning no 23.*

107. *S. krashen, Second language Acquisition and Second language learning, first Edition, Pergamum Press, Oxford, 1981.*

108. *Stenson, Nancy, Induced errors. In Schumann and Stenson, 1974 .*

109. *Taylor, Barry P, The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. Language learning, 1975.*

المواقع الإلكترونية:

- *http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268375*
- *www.alriyad.com/998605*
- *http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/*
- *www.alukah.net/social/0/86354*
- *www.englisharabs.com/15.htm*

الملاحق

ملحق أ

الطالب	تقديم وتأخير	عدم المطابقة	الخلط في حالات الاعراب	التعريف	الضمير	الأسماء الموصولة	أسماء الإشارة	الفعل وتصريفاته	الجمع	حروف الجر	حروف النصب	حروف العطف	حروف الجزم	المجموع
ورقة1	1	1	2	*	*	*	*	*	*	1	*	*	*	5
ورقة2	1	4	*	1	*	*	*	*	*	3	*	*	*	9
ورقة3	1	3	1	3	3	1	*	*	*	2	1	*	*	15
ورقة4	1	2	*	2	*	*	*	*	*	2	*	*	*	7
ورقة5	*	2	*	*	1	*	*	*	*	1	*	*	*	4
ورقة6	*	4	1	*	*	*	*	*	*	4	*	1	*	10
ورقة7	1	2	3	2	*	3	*	1	*	5	*	2	*	19
ورقة8	*	2	*	2	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
ورقة9	*	1	*	1	*	*	*	*	*	4	*	1	*	7
ورقة10	1	1	*	2	*	1	1	4	*	6	*	1	3	20
ورقة11	1	2	*	1	2	1	*	1	*	3	*	*	1	12
ورقة12	1	4	*	2	1	1	*	1	*	2	*	*	*	12
ورقة13	1	1	6	5	1	*	*	2	2	5	*	*	1	24
ورقة14	1	*	*	*	1	*	1	1	*	*	*	*	*	4
ورقة15	2	5	3	8	1	*	*	1	5	5	*	1	*	31
ورقة16	1	1	*	1	*	*	*	*	1	*	*	*	*	4
ورقة17	1	2	1	*	2	*	*	*	*	3	*	*	*	9
ورقة18	*	3	*	2	*	*	*	*	1	4	*	*	*	10
ورقة19	*	*	1	2	*	*	*	1	*	3	*	2	*	9
ورقة20	*	*	1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
ورقة21	2	2	1	1	1	1	*	*	1	1	*	1	*	11
ورقة22	*	1	2	1	*	*	*	1	1	1	*	*	*	7
ورقة23	*	1	*	3	*	*	*	*	*	5	*	*	*	9
ورقة24	1	1	*	2	*	*	*	1	1	2	*	*	1	9
ورقة25	1	1	*	6	*	1	*	*	3	4	*	*	*	16
ورقة26	1	2	*	*	1	*	*	*	*	6	*	*	*	10

ورقة27	1	3	*	2	*	1	*	*	*	*	2	*	*	10
ورقة28	*	4	1	4	2	*	*	*	*	*	*	*	*	15
ورقة29	*	*	3	*	5	*	1	*	*	*	4	*	*	13
ورقة30	2	*	1	1	2	1	*	1	1	2	*	*	*	11
ورقة31	1	1	*	4	*	1	*	*	*	*	*	*	*	7
ورقة32	*	*	*	3	*	*	*	1	*	1	*	*	*	5
ورقة33	*	2	*	4	1	*	*	*	3	6	*	*	*	16
ورقة34	*	*	1	*	1	*	1	*	*	3	2	*	1	9
ورقة 35	*	2	1	*	3	*	*	*	*	2	*	*	1	9
ورقة 36	*	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
ورقة 37	*	6	1	6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	13
ورقة 38	*	2	*	7	1	*	*	*	*	*	1	*	*	11
ورقة39	*	5	*	6	*	*	*	*	*	1	*	*	*	12
ورقة 40	1	3	*	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	8
المجموع	24	77	30	95	22	11	6	16	24	95	9	9	1	419

٢

أمير الشعراء.

كان الشعر العربي على موعد من القدر ينتظر من يأخذ بيده،

ويبعث فيه روحا جديدة،وتجعل فيه الحركة والحياة،بعد أن مكث

قرونا عديدة ضعيف وواهن البدن، وشاء الله أن يكون"البارودي"

هو من يعيد روح الشعر العربي،ويلبسه ثانا ملون،ولم يشأ الله أن يكون البارودي وحده هو علم عصره، بل ملأت الدنيا بكوكبة من الشعراء من أمثال: حافظ إبراهيم، عبدالحليم المصري،أحمد نسيم،وكذلك أحمدشوقي، الذي كان نجم تلك الكوكبة بل أمير هاكذلك،وكا اسمه يلمع في السماءكالقمر اللامع،والذي فاق أسلافه وأقرانه،وكماأنه سيظل قدوة في ساحة الأدب والشعر العربي.

ولد بالقاهرة في20 من رجب سنة 1287 هـ-الموافق 16 من أكتوبر سنة 1879 م،من أسرة علميةمثقفة،أبوه شركسي بينما أمه من أصول اليونانية،ترعرع ونشأفي قصر الخديوي

اسماعيل"أمير مصر"حيث أن جدته من جهة أمه كانت عاملة هناك كوصيفة،فأخذته وكفلته منذ أن كان طفلا رضيعا.

فألحقته بكتّاب الشيخ صالح عندما كان في الرابعة من عمره، فحفظ قدرا من القرآن وتعلّم مبادئ القراءة والكتاب

ثم بعدذلك التحق بمدرسة المبتدئين، وظهر فيهاكالبدر حتى

كوفئ من مصروفات المدرسة،وحين ذاك انكب على دواوين فحول الشعراءيشربهاشربا، فبدأالشعر يسيل على لسانه كاللعاب

وبعد اتمام دراسته بالثانوية وهو في الخامسةمن عمره،

التحق بمدرسة الحقوق، سنة 1885 حيث انضمّ إلى قسم الترجمةوفي تلك الفترة من الزمن بدأت موهبته الشعرية تلفت نظر أستاذه إليه،"الشيخ محمدالبسيوني" ورأى فيه مشروع شاعر عظيم فحرّضه على ذلك.ونال شهادة النهائية في الترجمة بعد أن درس فيها عامين كاملين،وفي خلال هذه المدة نال زلفى من أمير مصر، حيث أنه كان ينظم قصيدة في مدحه،وأرسله إلى فرنسى للدراسات الع في الحقوق ولتغذية مواهبه، وكانت فرنسا في ذاك الوقت ملتقى الطلاب الروادمن كل فج عميق،ومكث هناك لمدة ثلاث سنوات،فنال الشهادة العلياففي 18 من يوليو سنة 1893 ولكن الأمير طلب منه البقاء هناك أيضا لمدة ستةأشهر ،بهدف الإطلاع على ثقافة والفنون فرنسا،فعاد إلى مسقط رأسه في أوائل سنة 1894 وحين ذاك صاررئيس القلم الأفرنجي، وعلت مكانته عند الأمير،وأصبح علماكما أيضا أصبح مقصدذوي الحاجات، وكذلك شفيع من لاشفيع له عند الأمير.

إنه الشاعر الوحيد الذي نال التبجيل والتكريم متزايدين

من تلقاء الشعراء الأنداد،حتى بايعوه ولقبوه بأمير الشعراء،وكان يخشى الموت خشدا، ويفزع منه فزعا،حتى أنه كان يخاف ركوب الطائرة،ويرفض ربطة العنق لأنها تذكره بالمشنقة،وكان ينتظر طويلا قبل عبور شارع السيارات.

وفي السنة 1932 الموافق 14 من أكتوبر قطفته المنية،

مخلفا ورائه للأمة العربيةتراثا شعريا مخلدا .

٣

نض

نزار قباني: نجما مضيئا في سماء الشعر

أشرقت شمس ولادة نزار قباني في فصل الربيع ١٩٢٣/٣/٢١ في دمشق. ولادته في الربيع متعلقة بشخصيته و أهمية مؤلفاته للعالم العربي لأن الربيع هو رمز للتغيير و ازدهار و إحياء الحياة بعد نوامي الشتاء، وكذلك مؤلفاته الشعرية غيرت وجه الشعر العربي للأبد و أحيته من سبات طويلة و أخرجته من العصر الثلجي إلى ازدهار الحياة الجديدة. هو أعطى نهاية ظلام ليل الشعر العربي و بداية يوم و عهد جديد في الأدب العربي.

نزار قباني نشأ و قضى طفولته في الشام المبارك، مدينة دمشق. في هذه المدينة ذاق لأول المرة جمال الطبيعة واصطدم به يوميا قدرا كبيرا. و بنسبة إليه دمشق كانت قطعة من الجنة نزلت من السماء إلى الأرض و بيته بيتا من بيوت الجنة، والأزهار الملونة والحدائق المتنوعة والأشجار المثمرة كسجادة فارسية ممدودة تحت أقدام الناس مزينة بالحلي و الزخارف المتنوعة و الملونة. فيه علم من سن مبكر حب الطبيعة و الاهتمام بالشعور و الخيال. كل هذه العناصر المذكورة أعلاه انتقلت إلى شعره وأصبحت عنصرا مهما في دواوينه الرومانسية. لأن من خصائص المدرسة الرومانسية، التي هو كان ينتمي إليها، هي الاهتمام بالخيال و التصوير و الامتزاج بالطبيعة و مناجاتها و تصويرها.

من وجهة تطويره الفكري أهم عنصرين ، في منتهى الأهمية، اللذين ساهمها في كتابة الشعر ومكناه من اختراع أنواع الجديدة من الشعر: دراسته الرسمية في دمشق و مهنته الدبلوماسية. في المدرسة الحكومية تلمذ على يد نجم شعراء العرب خليل مردم بك الذي فتح له أبواب بستان الشعر و جعله ممكنا له أن يشم رائحة أزهاره الرائعة و لينمي الذوق المترف و الاحساس المرهف للشعر. هو غرس بذرة الشعر في قلبه و ربطه بالشعر للأبد. أما مهنته كدبلوماسي، من ١٩٤٥ إلى ١٩٦٦، أعطى له الفرصة أن يكتشف أماكن مختلفة و أن يعرف لغات و ثقافات و حضارات كثيرة و أن يتأثر بها في شعره. خلال هذه المرحلة في حياته أصبح مثل المسافر و الرحال الذي يبحث عن استكشاف أراض جديدة و لكن لا ينسى بيته الأول: وصدق الشاعر أبي تمام حين قال:

"كَمْ مَنْزِلٍ فِي الأَرْضِ يَأْلَفُهُ الفَتَى وَحَنِينُهُ أَبَدًا لِأَوَّلِ مَنْزِلِ"

في هذه المرحلة هو كان مثل الرحّال في قافلة الذي يبحث عن البهارات و الحرير ليرجع معها إلى بلاده لإثراء ثقافته الخاصة. كالنحلة التي تجمع و تمتص الأزهار من أماكن مختلفة و تنتج منها العسل وكذلك نزار قباني جمع رحيق البلدان المختلفة و استخدمه لإنتاج عسل قصائده حيث تستطيع أن تتذوق خصائص الأزهار المختلفة فيها.

من ناحية لغوية و أسلوب شعر نزار قباني تجدد وجه الشعر العربي و استعاد جمالها. مثل الريح الذي يجمع السحب مليئة بالمطر الذي يجلب الخصوبة إلى الأرض الميتة، كذلك نزار أحيى الشعر العربي باستخدامه أنواعا جديدة من الشعر مثل الشعر الرومانسي و الشعر الحر حتى اخترع لغته الشعرية الخاصة. وعلى يده اللغة العربية جربت أبعادا لم تشهدها من قبل، هو نفخ روحا جديدا في الطين الميت للشعر العربي. كان تحرير الشعر العربي من قفص التراث واحيائه من أهم الخدمات التي قدمها للشعر العربي.

العنصر المميز في شعره هو تركيزه على الحب الرومانسي. هو كان يعتقد أن الحب في العالم العربي سجين و عليه تحريره. كان نزار "نبي" الحب الذي أرسله إيروس و كيوبيد ليعلن رسالة الحب لكل الناس ليخرجهم من ظلمات الحياة بدون حب إلى نور حياة الحب. سبب تركيزه في الحب هو تضحية أخته من أجل الحب و هذه التضحية كسر شيئا في داخله و ترك أثرا عميقا على نفسه و جعله يدعو في شعره إلى تحرير الحب في العالم العربي.

و في نهاية يمكن أن نقول أن نزار قباني كان نجما مضيئا في سماء الشعر و سيستمر أن يكون نجما توجيها لجميع هؤلاء الذين يحتجون إلى الإرشاد خلال مشيتهم و مسيرتهم في طرق العالم الشعري.

لماذا يوجد ارتداء الحجاب في الإسلام؟ بالنسبة لكثير من المسلمين هذا سؤال بسيط قد يكون جوابه: "لأننا مسلمون و الحجاب من واجباتنا لله" أو "لأننا نعيش في ثقافة إسلامية و الحجاب جزء من عاداتنا". و مهما كان الجواب فلا شك في أن كثيرا من المسلمين يعتبرون الحجاب جزءا لا يتجزء من هوية الامرأة المسلمة كما أن اللحية "زينة الرجال المسلمين" كما قال الإمام الغزالي.

و لكن جواب هذا السؤال ليس سهلا للمسلمين و المسلمات الذين يعيشون خارج دار الإسلام، في بلدان غير مسلمة و في ثقافات لا تقبل العادات الإسلامية. و في أمريكا – على سبيل المثال – أصبح الحجاب موضوعا ساخنا للغاية يستقطب جمهور الأمريكيين. و من جهة يعترف الدستور الأمريكي و قوانين البلد بأن ارتداء الحجاب من حقوق المسلمات في تعبيرهن عن معتقداتهن الدينية. و لكن من جهة أخرى قد أصبح الحجاب، و اللباس الإسلامي بصفة عامة، غير مقبول في نظرة كثير من الأمريكيين الذين يرونه رمزا لأعدائهم الإرهابيين الذين هجموا مدينة نيو يورك في عام ٢٠٠١. فلذلك نرى ارتداء الحجاب، الذي ليس قضية خلافية في كثير من البلدان الإسلامية، امرا في غاية الأهمية و الجدل عند المسلمين الأمريكيين.

فما هي أسباب إشكالية ارتداء الحجاب في أمريكا؟ كما ذكرنا من قبل يشعر كثير من الأمريكيين بالتهديد من الإسلام بعد هجوم شتمبر ٢٠٠١ و يعتبرون هذا الدين العتيق عدوّ بلدهم. و في أعقاب الهجمات هذه، واجه المسلمون الأمريكيون، و مَن يشبههم، تمييزا شديدا بشكل الشتائم و الاعتداءات العنيفة و التحرش من طرف الحكومة الأمريكية و مواطنيها كذلك. و للأسف الشديد فما زال هذا التمييز موجودا في المجتمع الأمريكي العام إلى حد الآن. ففي فصل الخريف الماضي قُتل رجل هندي في مدينة نيو يورك لأنه يشبه مسلما و قالت قاتلته إنها تكره المسلمين كلهم بسبب هجمات شتمبر ٢٠٠١. فقد انتشر هذا التمييز إلى حد كبير بحيث بدأ المسلمون الأمريكيون يخافون على سلامتهم الشخصية و سلامة أهلهم. فلذلك قد لجأ بعضهم بعض إلى إخفاء هوياتهم الإسلامية من أجل حماية أنفسهم.

و رغم شدة الظروف التي تنبع من هذا الموضوع الساخن، فما زلنا نجد كثيرا من المسلمات الأمريكيات يلبسن بالحجاب. و فوق ذلك فيفتخرن به لأنهن يشعرن بالحرية و هن يلبسن به. فتقول فاطمة علوي إن الحجاب يمثل حريتها لأنها تريد ارتداءه و لم يجبرها ذلك عليها أحد. و تردف تقول إن من أكبر المفاهيم الخاطئة عند الأمريكيين غير المسلمين أن الحجاب شيء مفروض على المسلمات. و على العكس فالحجاب مرغوب عندهن كي يظهرن دينهن و يكملن إسلامهن لله.

و بجانب من تلك الأسباب، فكثير من المسلمات الأمريكيات يشرن إلى فوائد ارتداء الحجاب التي يجربنها في حياتهن اليومية. فتقول أمينة حمودي و هي مهندسة معمارية إنها لم تشاهد إلا الاحترام من زملاء عملها. و إضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الرجال الذين يشتركون في عملها يقدّرون ارتداءها الحجاب لأنهم يجدون أنفسهم قادرين على التركيز على عملهم بقدر أكبر مما يمكن لهم في رفقة بنت لا تلبس الملابس المحتشمة. و ذلك، كما تقول أمينة، لأن ارتداءها الحجاب و اللباس الإسلامي يحميها من التشييء الجنسي المنتشر في المجتمع الأمريكي الشعبي. و إنها تعرف أن زملاءها لا ينظرون إليها كشيء جنسي بل كزميلة عملهم فقط.

و من هذه الجهة نرى أن الحجاب ليس رمزا دينيا أو ثقافيا للمسلمات الأمريكيات فحسب، بل هو يؤكد على هوياتهن الفريدة و يقويها كذلك. فيمثل الحجاب و اللباس الإسلامي بصفة عامة انحرافا عن الأعراف و العادات

الغربية الشعبية التي أصبحت مرتبطة ربطا قويا بثقافة المتعة و الاستهلاك. و من المعروف أن الحجاب مما يتميز المجتمع الإسلامي عن هذه الثقافة التلذذية و لذلك له قيمة معنوية عظيمة.

فلهذا السبب نجد كثيراً من المسلمات الأمريكيات يلبسن بالحجاب و يفتخرن به بالرغم من أن الأمريكيين الأخرين قد يحتقرونهن أو يستنكفن منهن و هن محجبات. و بالنسبة لهؤلاء المسلمات فالحجاب يمثل حريتهن إما من التشيؤ أو التحرش الجنسي أو من ثقافة المتعة و الاستهلاك العامة التي تنتشر في المجتمع الأمريكي الشعبي إلى حد كبير. و رغم التحديات و الصعوبات التي قد يواجهنها من طرف جيرانهن غير المسلمين فتعتصم المسلمات الأمريكات بالحجاب و هوياتهن الإسلامية لأنها تؤكد على شخصياتهن الفريدة و لديها قيمة معنوية عظيمة.

مهدي شومن

- لباس المرأة في الإسلام: خضوع أم تحرر؟

في أيامنا الحالية قضية لباس المرأة المسلمة و خاصة مسألة الحجاب أصبحت موضوعا ساخنا جدا للنقاش، سواء في الشرق أو في الغرب. كثير من الناس و الخبراء، خاصة في الغرب، يعتبرونها علامة عدم التوافق بين الشرق و الغرب و دليلا على حقيقة نظرية صراع الحضارات.

الأسئلة المطروحة حول هذه قضية هي: هل لباس المرأة والحجاب في الإسلام ضد حقوق الإنسان أم لا؟ هل الحجاب رمز للنظام الأبوي أم هو رمز لحرية المرأة عن سيادة الرجل؟ هل يحمي ارتداء ملابس محتشمة المجتمع من المشاكل الاجتماعية مثل تفكك الأسرة بسبب العلاقات غير الشرعية (زنى)، والتحرش الجنسي، والإغتصاب، و البغاء، و انتشار صناعة الأفلام الإباحية أو هذه صورة نمطية للمسلمين عن المجتمعات غير المسلمة فقط و غير مستندة إلى حقيقة الأمر؟ التيارات الفكرية المختلفة استجابت لهذه الأسئلة بطرق متنوعة. في الفقرات اللاحقة سنحاول أن نشرح وجهات النظر لأهم التيارات المشاركة في هذه المناقشة و سنعرض أهم الدلائل والحجج التي ساقها كل تيار لتثبيت موقفها الخاصة، و في النهاية سأبين وجهة نظري عن هذه القضية.

أهم التيارات الفكرية التي تشارك في المناقشة حول لباس المرأة أو الحجاب في الإسلام هو التيار الليبرالي الذي يعتقد أن فرض الحجاب على المرأة المسلمة من المجتمع يجري ضد حقوق الانسان، تحديدا ضد حرية الاختيار. وفقا لحقوق الإنسان لكل امرئ حق في اختيار الدين و العمل و الرأي و نظام حياته، و منها ارتداء أنواع اللباس المختلفة. هذا من الحريات الشخصية الأساسية و لا أحد - لا المجتمع ولا أي شخص- لديه الحق في التدخل في هذه الحرية الشخصية، لذلك فرض الحجاب على المرأة المسلمة يجري ضد حقوق الانسان. ثانيا: طبقا الليبراليين لا مجال للدين في الأمور الدنيوية، مثل الحكم و السلطة، والسياسة، و سن القوانين و تنفيذها أو في الأمور التي تنتمي للحريات الشخصية. وهم يقولون أن الدين الحقيقي يهتم بالبعد الروحاني و النفسي فقط ولذلك وفقا لليبراليين قضية لباس المرأة المسلمة هو خارج مجال الدين. ثالثا: لباس المرأة المسلمة و الحجاب هو رمز للنظام الأبوي للمجتمع الذي يسيطر على المرأة عبر العادات و التقاليد التي تفضل الرجل على المرأة، و منها فرض الحجاب على المرأة المسلمة لاستبعادها من المشاركة الكاملة في المجتمع. رابعا :التيار الليبرالي الإسلامي يتفق مع هذا الفكرة و يضيف أن حكم الحجاب ليس موجودا في الإسلام - الدلائل القرآنية عن هذه القضية غير قطعية و الأحاديث عن هذا الموضوع كلها أحاديث الأحاد التي ليست حجة في العقيدة والأحكام - بل هو من عادات و تقاليد العرب التي انتقلت إلى الإسلام بغير دليل.

من ناحية أخرى التيار الإسلامي و جمهور المسلمين يعتبرون الحجاب حكما ثابتا في الشريعة الإسلامية بدلائل قطعية من القرآن و السنة النبوية، وهم يجادلون التيار الليبرالي الإسلامي قائلا إن تأويلهم للنصوص عن هذا الموضوع هو تأويل باطل و يخالف النصوص القطعية الدلالية الدينية وإجماع المسلمين. بنسبة إليهم أنزل الله الأحكام الشرعية لصالح البشرية لذلك يجب على كل المسلمين اتباع هذه الأحكام في حياتهم اليومية. هذا موقف عقائدي و لكن يعززه الدلائل العقلية التي تدل على أهمية ارتداء المرأة المسلمة للحجاب. لأن في المجتمعات حيث النساء لا يرتدين الحجاب تظهر مشاكل خطيرة ومضرة و هادمة للمجتمع، مثل تفكك الأسرة بسبب العلاقات غير الشرعية، التحرش الجنسي، و البغاء، و الاغتصاب وانتشار الاباحية و رؤية المرأة كأداة و وسيلة للمتعة و ماكنة للذة إلخ. كل هذه الفواحش الاجتماعية نتيجة لارتداء النساء ملابس مثيرة و غير محتشمة. هذه

الظروف الاجتماعية تساهم في تنقيص القيم الأخلاقية عموما في هذه المجتمعات،من ثم التيار الإسلامي و معظم المسلمين لا يعتبرون قضية لباس المرأة مسألة شخصية فقط بل يعتبرونها قضية اجتماعية أيضا. لذلك مسألة لباس المرأة حق مشترك بين المرأة و المجتمع، بالتالي فرض الحجاب على المرأة المسلمة ليس ضد حقوق الانسان، بل متطابق معها. لأن من الحقوق الإنسانية الأساسية يجب على المجتمع أن يحمي القيم الاجتماعية من الفضائح التي تهدد و تدمر نسيج المجتمع. تأييد لموقف التيار الاسلامي يأتي أيضا من التيار ما بعد الحداثة الذي يقول أن الحقيقة ليس موضوعية، بل شخصية و ذاتية أو أتفاق إجتماعي. بالتالي لكل الثقافات أو الحضارات قيم و وجهات النظر الخاصة و لا أحد يستطيع أن يقول أن واحدًا منها أحق و أصدق من الأخر. لذلك لكل المجتمعات و الحضارات عليها لتنظيم الحياة طبقا لقيمها الخاصة، و منها، على سبيل المثال، كيفية لباس المرأة في المجتمع الإسلامي.

والآن أريد أن أبين وجهة نظري عن هذه القضية وسألقي الضوء على بعض سوء الفهم وسأوضح عدم صحته. أولا: الحجاب ليس أداة لاستبعاد المرأة عن مشاركتها في المجتمع، كما يقول اللبيراليون ، بل العكس، الحجاب يعطي للنساء الإمكانية و الفرصة للخروج من منازلهم ليشاركن في الحياة الاجتماعية .سبب نزول حكم حجاب المرأة في الإسلام ليس لزجها في البيوت، حيث من المعلوم أنها لا ترتدي الحجاب داخل البيت، بل ترتديه لخروجها لتلعب دورها في المجتمع بطريقة محتشمة .ثانية: بنسبة لي طرفي النزاع يفسران معنى ارتداء الحجاب تفسيرا جامدا. كلاهما يقيدان معنى الحجاب في زاوية ضيقة فاللبيراليون مثلا حصروا معنى الحجاب في معناه السلبي فقط و الإسلاميون أولوه في معناه الإيجابي فقط، و لكن ليس للحجاب معنى واحد، بل يختلف المعنى باختلاف السياق. أحيانا بعض المجتمعات تستغل الحجاب من أجل الضغط على المرأة و عزلها عن الحياة الاجتماعية، و مرة أخرى يستخدم الحجاب رمزا للحرية من الاستعمار و الاستبداد فمثلا في الجزائر استخدم الحجاب لمقاومة ثقافة المستعمر الفرنسي و في إيران، خلال الثورة الاسلامية، كثير من النساء ارتدين الحجاب كدرع من الاحتجاج ضد نظام الشاه العلماني. ثالثا: في رأيي غالبا طرفي النزاع يتجاهلان البعد الروحاني للحجاب و ويقيدان في تحليلهما فقط على البعد الاجتماعي للحجاب. و لكن المعنى الاساسي للحجاب انه إشارة روحانية تشير إلى علاقة العبد مع المعبود حيث أن الإسلام يحث الانسان أن يكون آية لله في اعتقاده و أقواله و أفعاله و مظهره الخارجي طوال حياته. الحجاب جزء لا يتجزء لهذا المفهوم الإسلامي للإنسان الذي يعتبره اعظم آية من آية الله ويلزمه أن يعكس ذلك في جميع أبعاد حياته .

في النهاية يمكن أن نقول أن لباس المرأة المسلمة و خاصة الحجاب إذا كان يفهم بشكل صحيح لجعل ممكنا المرأة أن تقرب إلى الله و أن تشارك في المجتمع بطريقة محتشمة و بكل الحرية.

لنا مايتر - ٢٠١٣/٥/١٠ - كتابة المقال - د. عبدالقادر ابو شريفة

إيجابيات مستمرة السفر والغربة

على مر الزمان السفر الى الخارج يعتبر تجربة مهمة خاصة في صقل شخصية الإنسان. قد يكون السفر مناسبة مفرحة وسعيدة بنفس الوقت. فيجتمع الأهل والأصدقاء احتفالا بهذه الفرصة ويتم توصية المسافر بأغراض لكي يجلبها من الخارج، وربما ذرف بعض دموع وذلك بسبب الانفصال عن المسافر. بالرغم من هذه الضجة، عرف المجتمع أن السفر الى الخارج مصدرا كبيرا من المعرفة ولا يفيد المغترب فحسب بل المحيطين به أيضا، فسيطبق دروسه في عمله و علاقاته بالناس و ستتسع وجهات النظر حوله.

توفر الغربة تجارب ثمينة لا تتكرر، ومع إن كل تجربة في الحياة الوطنية فريدة في صورتها الخاصة، ففي الغربة يوجد شخصيات ومواقع وحتى تصرفات الناس التي قد تكون متباينة المبادئ والقيم الموجودة في الوطن. كل مجتمع لديه قيم ومعتقدات تميزه عن المجتمعات الأخرى، وبسبب هذه العناصر الغريبة فمعظم التجارب في الغربة تعلق في الذهن و تجعل المغترب يتأمل ويتعلم منها.

ويؤدي السفر لفترات طويلة إلى دروس وعبر يمكن تطبيقها في الحياة لاحقا. وعندما يقترن المعرفة من الخارج مع المعروف التي تمتلك المسافر من ثقافته الأصلية الخاصة، وغالبا ما تجمع لخلق الابداع. قد تأثر الشاعر السوري المشهور نزار قباني بمعرفته من اللغة الإنجليزية التي اكتسبها خلال جولته الدبلوماسية في السفارة السورية في لندن، حيث كتب في سيرته الذاتية، "ولقد انتفعتُ كثيرا من هذه اللغة الإقتصادية التي لا تعرف التهوّر والإسراف، وجربتها في كثير من شعري تطبيق مبدأ التقنين الإنكليزي، والإستغناء عن كل القماش اللغوي المهدور الذي يشوه جسد القصيدة العربية...إن تأثيرات اللغة الإنكليزية... هامة تتعلق بمنطق اللغة، وطريقة التعامل معها."(ص. ٢٣٠، أعمال نزار قباني النثرية) إذا الغربة تتاح الفرصة لتعليم اللغات والعادات الغريبة لك، وحقيقة تجربها، وهذا التعليم يتسع آفاق ذهنية المغترب وتسبب الابتكار الرائع كالشعر العريد لنزار قباني.

لديه أيضا السفر انعكاسات هامة على التفاهم بين الثقافات وعلى بناء الصلات الانسانية. وهؤلاء الذين يسافرون إلى الخارج يعقول منفتحة فيلتقون اشخاص وعادات يمكن مقارنتها مع الصور النمطية المحددة سلفا. نتغذى كلنا بالقوالب النمطية من وسائل الإعلام والسينما التي تؤثر لاوعيا على آرائنا في الأخرين وقراراتنا في التعامل معهم. ومع ذلك، فإن السفر والإقامة في بلد آخر يحتمل كسر بعض الصور النمطية للمسافر، وسيساعد مشاهدة الأوضاع والضغوط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي تلعب دورا رئيسيا في حياة المواطنين الاجانب على التعاطف واستيعاب الناس من الجنسيات الأخرى للمسافر. السفر إذا احد أقوى ادوات لتعزيز الدعم للتعايش والسلام نظرا لقدرته على تكسير القوالب النمطية وتعديل وجهات نظر المسافرين والمجتمعات التي يعودون إليها.

تلخيص نص نزار قباني/ سيرة ذاتية

ولد نزار قباني في فصل ثائر الربيع و طلعت بتخصيته تتميز بالتغير و التحولات. و خلال فترة حمل والدته كان تقوم حركة المقاومة ضد الإنتداب الفرنسي على يد أبيه و عدة المهنيين و المفكرين الأخرين. في بيت القباني قد خططوا المعارضين الإضرابات والمظاهرات وحينما جاءت العساكر لإعتقال ابيه فأدرك نزار عمل أبيه الأخرى.

نشأ نزار في بيت دمشقي عصري مناسب مديقة رائعة، عندما يدخل أحد هذه الحديقة يصادف اسراءً على الأخضر والأحمر بملايين انواع من النباتات والزهور، و تلعب و تغزل القطط الشامية بعضها فيها. و لا أحد يستجوب هذه شخصيات البستان عن نشاطاتها. لقد كان البستان مكان تربية الألف مثل أو أكثر مما كانت الدار نفسها، و بحسب ان بقائه في البيت طوال طفولته كان أفضل من التسكع على أرصفة الشوارع و في المقاهي الشعبية، فكان بيت أسرته محدود العالم عنده. يتذكر عادات والبيه في قراءة الجريدة و كم مرّة قعد نزار على السجادة الفارسية بكل فروضه. اترصامت وسلام البيت في شعر يحكي تاريخ نقلة القصيدة العربية إلى الأندلس في القرن السابع، وكما استفادت القصيدة العربي من جو الأندلس شعر نزار بالإستناد من تعرّفه على الأدب و بدء كتابته، وسها سافر في أوقاته لاحقة في حياته تذكر و عشق لغته الشامية.

التحق ابو نزار اولاده في الكلية العلمية الوطنية حولها تقع جميع أسواق دمشق و الروائح العجيبة من سوق البزورية لا تزال تحبق في ثيابه وذهنه، وخفظ وجزعه مع إخوته كانوا يُهدبون بحلويات من أصاب الحوانيت. و هذه المدرسة أثر فيه بشكل عميق لأن مستوى التعليم كان ممتاز و جميع المعلمين معزمتين، توزنت الكلية العلمية بين تبنى الثقافة الفرنسية و الثقافة العربية، و اختار أبيهم لأنه رغب في طعم الحولية في عربكير، وكانت اللغة الفرنسية مركز نظام تعليمها بحيث سياستها تعبر الكلام بالفرنسي في جميع الأوقات تحت طائلة العقوبة، انا كانت عقوبة مفيدة يحبها نزار: الحفظ على خمسين بيتاً من الشعر الفرنسي. و في ذلك الزمن قرأ عميقاً من الأدب الفرنسي، و معرفته من المقررات الفرنسية واللغة الفرنسية اتاحت له فرصة للفهم و للمشاركة في أشياء مختلفة. و المدرّسون في الكلية العلمية كانوا من أعلى

نزار بن توفيق القباني (1342 - 1419 هـ / 1923 - 1998 م)

ولد نزار القباني في دمشق في ١٩٢٣/٣/٢١ من أسرة دمشقية عريقة و ثرية، من الطبقات الوسطى للمجتمع. في هذا الوقت كان سوريا تحت الانتداب و الاحتلال الفرنسي و والده كان أحد المشاركين والمساعدين في الكتلة الوطنية التي كانت حركة المقاومة ضد الانتداب الفرنسي. و اكتشفت سلطة الإحتلال نشاطاته الخفية و اعتقلته و سجنته. و بحسب ما يقول نزار القباني في مذكراته، هذه الازدواجية في شخصية أبيه انتقلت إلى شعره وأصبحت عنصرا مهما في دواوينه. بنسبة إليه، بيته القديم و الحدائق المتنوع و الأزهار الملونة و المساجد و أسواق دمشق الظليلة و المقاهي المكتظة بالناس و الشوارع الصغيرة كل هذه الاصطدامات اليومية بالجمال لعبت دورا مهما في شعره و تركت أثرا كبيرة على روحه.

عندما كان في السابع من عمره، بدأ رحلته العلمية ودخل أولا إلى "الكلية العلمية الوطنية" في دمشق حيثما حصل على الشهادة البكالوريا الأولى (القسم الأدب) و ثم انتقل إلى مدرسة التجهيز حيث حصل على شهادة البكالوريا الثانية. "الكلية العلمية الوطنية" كانت تجتمع بين ثقافتين، الثقافة الفرنسية الغربية والثقافة القومية الإسلامية و التدريس في هذه المدرسة كان بلغتين: الفرنسية و العربية.

دراسته هناك كانت لغاية الأهمية لتطويره الفكري و تشكيله الثقافي، فيها درس اللغة الفرنسية و أتقنها كاملة. اللغة الفرنسية كانت نافذة له لدخول إلى الفكر الأوروبي. خلالها استطاع أن يقرأ و يدرس الأدب والفلسفة الأوروبية. في هذه المدرسة هو أيضا تتلمذ على يد أهم الأدباء في العالم العربي في ذاك الوقت. و في مذكراته هو يذكر خاصة معلمه الأول، الأستاذ خليل مردم بك الذي بفضل شغفه للشعر و قصائده الشعرية جعل نزار القباني محبا للشعر و هو كان يعتبر مدرسه نعمة من الله عليه و على شعره. بعد تخرجه من المدرسة بدأ عمله الدبلوماسي من ١٩٤٥ إلى ١٩٦٦. عمل لسنوات طويلة سفيرا في أماكن المختلفة و تعرف لغات و ثقافات و حضارات كثيرة و تأثر منها، خاصة اللغة الإنجليزية التي تركت أثرا كبيرا في قصائده.

كان شعره فريدا من نوعه، في بداية حياته بدأ أولاً بكتابة الشعر العمودي الكلاسيكي ولكن بعد سنوات عديدة جرب أنوع جديدة من الشعر، مثل الشعر الرومانسي أو شعرالحر حتى جاء بلغته الشعرية الخاصة التي كانت أقرب إلى لغة ريبورتاج صحفي ساخن أو لغة الجريدة اليومية. كثير من الناس اعتبروا هذا التطوير خروجا عن البلاغة الكلاسيكية واتهموه بالانحراف عن قواعد الشعر الحقيقي. و لكنه دافع عن نفسه قائلا إن الشعر الكلاسيكي هو ميت و جامد و سبب انحطاط الشعر العربي. واللغة بطبيعتها تتحرك و تتطور باستمرار و كذلك الشعر الذي هو تعبير عن التغايرات اللغوية و الثقافية.

في شعره نزار القباني كان يتكلم عن حب للمرأة و الغضب السياسي و اعتقد أن كلاهما متعلقة بطفولته. تعلم من أبيه الكراهية للأنظمة الاستبدادية و رغبة التحرير السياسي و تعلم من موت أخته - التي قتلت نفسها لأنها لم تستطع أن تتزوج حبيبها - التضحية من أجل الحب. موت شقيقته ترك أثرا عميقا على نفسه و كسر شيء في داخله و هذا هو السبب لماذا كتب كثيرا عن الحب و كما يقول في مذكراته "إن الحبّ في العالم العربي سجين وأنا أريد تحريره".

و في النهاية يمكن أن نقول أن نزار القباني كان شخصية عظيمة و عبقري و واحد من أكبر شاعر الذي ساهم في تطوير الشعر العربي الحديث إلى حد كبير.

(٢٧)

دور الآباء في تربية الأطفال

إن فيلم "نجوم على الأرض" يتحدث عن ابن صغير اسمه "إيشان"، هو بطل الفيلم الذي أصابه الدسلكسيا، وعانت صعوبة التعلم. وهو يحب الألوان والرسم على الجدران. وهو فتى صغير ذو ثمانية أعوام امتاز بفرط النشاط وعدم التركيز وكثرة الحركة، يكره الدراسة بالمرة، وهو عاجز عن تفريق الحروف والكلمات وصعوبة التمييز بين اليمين واليسار وكتابة الكلمات.

هذا الفيلم يتحدث قضايا مختلفة ومنها، مشاكل يعيشها الأطفال، ودور المدرسة والمدرسون في تربية الأطفال، وأيضا من أهمها دور الآباء في تربية الأطفال.

إن رعاية الأطفال مسؤولية يتحملها معا، ولكننا إذا نظرنا إلى واقع الأمر وجدنا أن الرجل لا يقضي في بيته مع أطفاله إلا جزءا يسيرا، ولذا ليس لديه قدرة على التفكير في شأن أولاده، لذا يظهر لنا أن الدور الأكبر في هذا هو دور المرأة ومسؤوليتها.

تؤكد الدراسات أن الأطفال الذين عانوا بوجود دور فعال للأب في طفولتهم تكون لديهم مشكلات سلوكية أقل من أقرانهم، ولكن في هذا الفيلم إيشان يظهر مشكلات سلوكية كثيرة. ولا يستطيع أبوه أن يكتشف مشكلة