الأخطاء النحوية الشائعة عند المتعلمين والمثقفين، أنواعها وأسبابها وتصويبها

Grammatical errors common to learners and intellectuals, their types, causes and correction

طيب نسالي[1]*

[1] جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف)، nassali.doct@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/07/14 تاريخ القبول: 2021/08/27 تاريخ النشر: 2021/08/31

ملخص:

تحصل الملكة اللغوية بمعاشرة النصوص الفصيحة ومحاكاتها في مواقف اجتماعية مختلفة، ويتحسّن أداء المتعلم تدريجيا عن طريق مراقبة الخطأ وتصويبه، وطبيعي أن التعليم لا يجري دونما أخطاء ومشكلات يقع فيها المتعلمون في مراحل تعليمهم، لذلك تولي اللسانيات التطبيقية مسألة أخطاء المتعلّمين اهتماما بالغا، وتبحث في أسباب حدوثها وتكرارها أو شيوعها بكيفية معينة عند فئة معينة، ثمّ تنظر في أفضل السبل لتلافيها والوقاية منها مستقبلا.

وباعتماد هذه الخطوات يحاول البحث في مقاربة لسانية الإفادة من الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة في المرحلة الجامعية، ويجعلها مطيّة يقفز بها طالب العربية على كثير من عثرات الطريق نحو التحصيل اللغوي بأقل تكلفة.

كلمات مفتاحية: الأخطاء الشائعة؛ الخطأ النحوي؛ تحليل الأخطاء؛ تعليمية اللغة.

Abstract :

The language queen is frequently familiar with the texts and used in different social situations, and the learner's performance gradually improves by monitoring and correcting the error, and it is natural that education is not done without mistakes and problems in which learners fall, so applied linguistics give great attention to the mistakes of the learners, look at the reasons for their occurrence or prevalence in a particular way in a particular category, and then propose the best ways to treat and prevent them in the future.

* المؤلف المرسل

By adopting these steps, the research tries to benefiting from of the grammatical and morphological errors at the university stage, and makes it a bridge through which the Arab learner goes far beyond the pitfalls of the road for language achievement at the lowest cost.
Keywords: Common errors, grammatical error, error analysis, language instruction.

1) مقدمة:

الخطأ ضرورة تعليمية باعتباره الخطوة الأولى التي ينطلق منها المتعلّم، ليميّز في مرحلة لاحقة بين ما هو خطأ فيتجنّبه، وما هو صواب فيتبناه، وفي نظر التعليمية لا يوجد هناك موادّ صعبة التعلّم وأخرى سهلة بقدر ما يوجد هناك طرائق أنسب وسبل لإيصال المعلومة أنجع من غيرها.

ذلك بأنّه "يقوم التعليم البشري بمختلف أنواعه ومجالاته على الممارسة والخطأ، ثمّ عزل الخطأ واستبقاء الصّواب"[1]، وهي الطريقة الطبيعية لاكتساب أيّ لغة منذ الطفولة، إذ "يقع متعلّمو اللغة الأم واللغة الثانية جميعا في أخطاء لغوية، لذلك تُعدّ الأخطاء اللغوية جزءا مهمّا في تعلّم اللغة"[2]، كون المتعلم يتلقى اللغة بالتدرّج لا دفعة واحدة، ويستحيل مع هذا التدرّج تحاشي أخطاء مرحلية، يستفيد منها في كل مرة لتحسين أدائه طيلة مسيرته التعليمية.

2) اللسانيات التطبيقية وتحليل الأخطاء:

تؤكّد الدراسات الميدانية في حقل التعليمية أنّ "عملية حصر الأخطاء ليست باليسيرة، فلها متطلبات وتحتاج إلى جملة من المقوّمات حتى نصل إلى صفة الشيوع في الأخطاء"[3]، ومع ذلك يمكن لتحليل اللغة داخليا أن يرشد إلى كشف بعض مسببات الخطأ وملابسات حدوثه، ويحمل اللسانيون التطبيقيون الأخطاء اللغوية في نوعين: أخطاء داخل اللغة، وأخطاء تطورية مرحلية، يأتي منهما أخطاء ناتجة عن الجهل بقيود القاعدة، أو التطبيق الناقص لها، أو المبالغة في تعميمها، أو الافتراضات الخاطئة حولها[4]،

وتجدر الإشارة إلى أن هذه أسباب لغوية بحتة، ولا يمنع من وجود مصادر أخرى لها تأثيرها العام على تعلّم اللغة، مثل: عدم ملاءة بيئة التعلم بما تحويه من مكونات، والاستراتيجية السلبية التي يتبعها المتعلم وغيرهما.

3) المنهجية المتّبعة في الدراسة:

لما كان مجال الخطأ اللغوي واسعا والبحث فيه يطول، اقتصرت على تتبّع الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة في المرحلة الجامعية من خلال مذكرات تخرجهم(طلبة ماستر لغة عربية)، ثم حلّلتها تحليلا لسانيا تطبيقيا، كما استعنتُ بالعمل الإحصائي لعدّ هذه الأخطاء، ودرجة شيوعها أو تكرارها معتمدا مبدأ التيسير متجاوزا المسائل الخلافية –إن كان الخلاف معتبرا–فأخذت بما أقرّته المجامع اللغوية من تيسيرات مسّت بعض الصيغ والتعابير المعاصرة وإن خطّأها بعض المتقدمين، وإلا فالأغلب أني أحتكم إلى القاعدة النحوية والصرفية كما جاءت في كتب النحو، وما عليه الجمهور تاركًا الشاذّ والنادر، ثم إني استعنت في أحايين كثيرة بما ورد في القرآن الكريم، والمعاجم العربية، وبعض كتب التيسير اللغوي ومباحثه التي أفادت من الدرس اللساني الحديث.

الجدول رقم (1): يبين العيّنة المدروسة من مذكرات طلبة ماستر لغة عربية.

رقم المذكرة	الجامعة	عنوان المذكرة	التخصص	الموسم الدراسي
(1)	جامعة حسيبة بن بوعلي– الشلف	دلالة الوقف والابتداء في القرآن الكريم –سورة طه أنموذجا–	دراسات لغوية	2016/2015
(2)	جامعة الجزائر 2	مستويات التداخل اللغوي في ترجمة النص الصحفي من الفرنسية إلى العربية دراسة تحليلية مقارنة لبرقيات وكالة الأنباء الجزائرية	ترجمة عربي– فرنسي– عربي	2017/2016
(3)	جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان	الأخطاء الإملائية والنّحوية في التّعليم – السنة الأولى متوسّط أنموذجا–	لسانيات	2016/2015

(4)	جامعة قاصدي مرباح- ورقلة	الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط	تعليمية اللغة العربية	2014/2013
(5)	جامعة محمد خيضر- بسكرة	البناء الفني في ديوان "فردوس القلوب" للشاعر أحمد بزيو	أدب حديث ومعاصر	2015/2014
(6)	جامعة الجيلالي اليابس- سيدي بلعباس	فن المديح في الأدب الجزائري القديم في القرن الرابع الهجري-ابن قاضي ميلة نموذجا-	الأدب الجزائري	2015/2014

4) التحليل الكمي للأخطاء:

أحصيت عدد الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في كل مذكرة ونسبها المئوية إلى مجموع الأخطاء كالآتي:

- متوسط عدد الأخطاء في كل مذكرة بالنسبة إلى المجموع:

يمثل قسمة مجموع الأخطاء (240) على عدد المذكرات(6) =40 خطأ.

- متوسط نسبة الأخطاء في كل مذكرة بالنسبة إلى المجموع:

يمثل هذا المتوسط نصف مجموع النسبة المئوية الصغرى(12,08%) والنسبة المئوية الكبرى(26,67%) ويساوي 19,37%.

نلاحظ من خلال نتائج التحليل الكمّي كثرة الأخطاء النحوية بشكل مُلفت إذ تعلّقت بطلبة مرحلة ماستر ممّن تخصّصوا في علوم اللغة العربية وآدابها، ونلاحظ أيضا أنّ أعداد هذه الأخطاء ونسبها المئوية متذبذبة، بعضها متقارب (12,08%، 12,92%) كما في المذكرتين(3) و(2) على التوالي، و(15,00%، 15,83%) كما في المذكرتين (5) و(6)، وبعضها الآخر يفوق متوسط الأخطاء بكثير كما في المذكرة (4) إذ بلغ (26,67%).

طبعًا هذه الأرقام ليست صادقة دوما كون أن العينة المدوسة محدودة مقارنة بالكم الهائل من الطلبة، وليست مؤشّرا حقيقيا يقاس عليه تفاضل كفاءة الطلبة إذا ما أخذنا في الحسبان أنّ بعض الأخطاء تتكرر أو تتواتر عند الطالب، لأنها تعلّقت ببعض الكلمات أو العبارات التي يدور حولها موضوع بحثه ويتردّد ذكرها، وقد تكون من أدقّ أبواب النحو التي يكثر فيها عثرات الطارقين عادة، مثل باب العدد والمعدود، ثم قد تقلّ نسبة الخطأ عند الطالب الذي يستخدم استراتيجيات معيّنة كالتحاشي والسهولة ونحو ذلك.

5) التحليل الكيفي (النوعي) للأخطاء:

إنّ عملية حصر الأخطاء وتصنيفها حسب أبوابها خطوة تتيح للمحلّل معرفة الموضوعات التي تزّل فيها أقلام الطلبة من خلال كتاباتهم، وتُظهر ما كثر منها وما شاع، وتمهّد لمرحلة النظر في أسبابها وتفسيرها ليسهل فيما بعدُ وصف العلاج المناسب لكل موضوع حسب أهميته والحاجة إليه، وعليه صَنّفتُ الأخطاء التي رصدتها في كل مذكرة تحت أبوابها النحوية وأنواعها–وإن كانت تتداخل فيما بينها أحيانا– واصفًا كل خطأ بما جرى عليه من مخالفات للنظام النحوي المتعارف عليه، ومشيرا إليه في الجملة موضع الخطأ بخط تحته، وإن ورد في الجملة أكثر من خطأ جعلت رقم صفحتها سميكًا، كما أشرت في الهامش إلى ما ورد في المذكرة من مخالفات غير نحوية.

الجدول2 : يمثل نماذج عن أنواع الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في العينة المدروسة:

نوع الخطأ	الجملة الوارد فيها	وصف الخطأ	تصويبه
الخطأ في استعمال حروف المعاني	-أما إذا انتقلنا لتعريف الإيقاع عند العرب، إضافة إلى التعريف عند ابن منظور نجد أن أول من استعمل الإيقاع... -أما الحرف الآخر المكرر في القصيدة هو حرف "الواو".	حذف الفاء من جواب شرط "أمّا"	-أما إذا انتقلنا لتعريف الإيقاع عند العرب... فنجد أن أول من استعمل الإيقاع... -أما الحرف الآخر المكرر في القصيدة فهو حرف الواو.
الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية	نقرأ في الصورة المكررة شيء آخر. يسمى المشبه به مستعار منه والمشبه مستعار له. نجد للفظة البنية فعلان.	إعراب المفعول به: عدم نصب المفعول به (شيء). -عدم نصب مفعول (يُسمّى) المبني للمجهول (مستعار منه، مستعار له). عدم نصب المفعول به (فعلان) بالياء(أخطاء المثنى)	-نقرأ في الصورة المكررة شيئا آخر. -يسمّى المشبه به مستعارًا منه والمشبه مستعارًا له. نجد للفظة البنية فعلين.
	(فكرة)...يريد إيصالها إلى القارئ مؤكد عليها.	عدم نصب الحال (مؤكد)	يريد إيصالها إلى القارئ مؤكّدًا عليها.
	كل قصيدة لها بنائها الفني.	جرّ ما حقّه الرفع على الابتداء (بنائها)[5].	كل قصيدة لها بناؤها الفني.
	كما أن لها حدود خمسة. كما أن للشعراء ألفاظ يتميزون بها.	إعراب معمولي إن وأخواتها: عدم نصب اسم أن (حدود، ألفاظ).	كما أنّ لها حدودًا خمسة. كما أنّ للشعراء ألفاظًا يتميزون بها.

	ضمَ 28 ثمانية[6] وعشرون قصيدة. فهي القوة المحركة للكلمات وعنصرا من عناصر التمثيل.	إعراب التوابع: رفع المعطوف (عشرون) على معطوف عليه منصوب على المفعولية (ثمانية). نصب المعطوف (عنصر) على مرفوع (القوة).	ضمَّ ثمانيَ وعشرين قصيدة (أو ثمانيًا وعشرين). فهي القوةُ المحركة للكلمات وعنصرٌ من عناصر التمثيل
	ما حملته من دلالات ومعاني. كانت لغته لغة تحدي. هذه الصيغة لها خمس معاني.	إعراب الاسم المنقوص: عدم حذف ياء المنقوص في حالة جرّه وهو مفرد نكرة غير مضاف.	ما حملته من دلالات ومعانٍ. كانت لغته لغة تحدٍّ. هذه الصيغة لها خمسة معانٍ.
أخطاء التذكير والتأنيث	ضم 28 ثمانية وعشرون قصيدة. تتكرر (33) ثلاثة وثلاثين مرة بلغ تكراره (12) اثني عشر مرة هذه الصيغة لها خمس معاني ثلاث عناصر	أخطاء العدد: تأنيث العدد المفرد للمعطوف (من 3 إلى 9) مع المميز المؤنث عدم مطابقة العدد (اثني عشر) لمميزه (مرة) في التأنيث. تذكير العدد المفرد (خمس، ثلاث) مع المميز المذكر	ضمّ ثمانيَ وعشرين قصيدة (أو ثمانيًا وعشرين). تكرر ثلاثا وثلاثين مرة. بلغ تكراره اثنتي عشرة مرة. هذه الصيغة لها خمسة معانٍ. ثلاثة عناصر.
التعريف والتنكير	تخرج منه أستاذ أدب عربي.	تنكير المعرفة (أدب عربي) إذ لا توجد مادة أخرى تسمى أدبا عربيًا.	تخرّج فيه أستاذًا للأدب العربي.
أخطاء صياغة الكلمة المناسبة	الستينات التسعينات	حذف ياء النسب من جمع ألفاظ العقود[7].	الستينيّات التسعينيّات

جدول رقم(3) يمثل تصنيف الأخطاء حسب النوع ودرجة الشيوع.

صنف الخطأ	نوع الخطأ	عدد الأخطاء	نسبها المئوية
أخطاء كثيرة الشيوع والتواتر	ضبط العلامة الإعرابية	93	%38,75
	استعمال حروف المعاني	57	%23,74
أخطاء كثيرة	التذكير والتأنيث	39	%16,25
أخطاء قليلة نسبيّا	التعريف والتنكير	12	%05,00
	صياغة الكلمة المناسبة	10	%04,17
	اللزوم والتعدّي	07	%02,92
	الإفراد والتثنية والجمع	06	%02,50
	أخطاء متفرقة	16	%06,67

6) التعليق على المخطط:

كشفت النتائج الإحصائية لمجمل الأخطاء النحوية الواردة في العينة المدروسة (المذكرات الستّ) عن أنواع معيّنة تشيع فيها ظاهرة الخطأ ويكثر ارتدادها عند هذه الفئة، وأنواع أخرى لا تصل إلى درجة الشيوع لكنها كثيرة الورود، ثم يأتي صنف آخر من الأخطاء يقلّ وقوعه بين أفراد العينة نسبيّا، كما يأتي بيانه:

6-1) أخطاء كثيرة الشيوع والتواتر: كان في مقدمتها المخالفات من ناحية ضبط العلامة الإعرابية خاصة إعراب العدد، ومعمولي النواسخ، وعلامات الإعراب الفرعية في عديد أبواب النحو، كما في الأمثلة:

-"في البيت الثامن والعشرون".

-"كما أن لها حدود خمسة".

إذ بلغت هذه المخالفات ثلاثة وتسعين (93) خطأ بنسبة 38,75% وهي قيمة تفوق ثلث الأخطاء الواردة في الأنواع التي اعتمدتها الدراسة جميعها، وإن كان الإعراب يشكّل صعوبة بالغة على متعلمي العربية من الناطقين بها ومن غير الناطقين بها على حدّ سواء، غير أن صدور هذا العدد الهائل من الأخطاء عن خرّيجي كليّات اللغة العربية أمر ينذر بالخطر، ويدعو إلى القلق على مستقبل العربية.

ويلي هذه الأخطاء من حيث كثرة الشيوع والتواتر المخلفاتُ في استعمال حروف المعاني، إذ وردت سبعًا وخمسين (57) مرّة بنسبة 23,75% وهو رقم يشارف ربع الأخطاء الواردة في العيّنة، ساد في هذا النوع إهمال الفاء من جملة الشرط من دون مسوغ، والخلط بين حروف المعاني في الاستعمال، كما لاحظتُ بعضهم يجاري اللغات الأوروبية في حذف الواو العاطفة بين المعطوفات ولا يذكرها إلا عند المعطوف الأخير مثل قولهم: "أن الوقف أربعة أقسام: تامٌّ، كافي، حسن، وقبيح"، وبعضهم الآخر يقحم أحرف العطف خاصة الواو بين العبارات دون داعٍ، كما جاء في قول أحدهم: "اللغة العربية معلم من معالم الأمة وحاملة تراثها وهويتها وبالإضافة إلى أنها من أقدم لغات العالم".

6-2)أخطاء كثيرة: تمثّلت في مخالفات من ناحية التذكير والتأنيث بلغ عددها تسعًا وثلاثين (39) مخالفة بنسبة 16,25% من مجمل الأخطاء الواردة في العيّنة، ويكاد يغلب على هذا النوع من الأخطاء جانبُ تذكير العدد المفرد من 3 إلى 10 مع المميّز المذكر وتأنيثه مع المؤنث، كما في المثالين: "ثلاث عناصر"، و"ثمانية وعشرون قصيدة"، في حين تقتضي القاعدة المخالفة بينهما، ثمّ يليه عدم مطابقة الضمير لما يعود عليه تذكيرًا وتأنيثًا مثاله: أنّ الوقف في سورة طه منها ما هو متفق عليه".

6-3) أخطاء قليلة نسبيا:

وتضم عدة أنواع كان في مقدمتها أخطاء متفرقة تجانب الأسلوب العربي الفصيح في تأليف الكلام تكررت ستّ عشرة (16) مرّة بنسبة 06,67%، وشملت الخلل في نظام الجملة أو ترتيب عناصرها مثل: "كاد لا يخرج عن مفهوم واحد"، أو إقحام كلمة فيها عنوة مثل: "كل ما كانت اللغتان متقاربتين كلما

زادت نسبة التداخل بينهما" أو إهمالها منها مثل: "أما ابن النحاس تام" يقصد الوقف عنده، أو استعمالها في غير موضعها المناسب مثل: "اتصال الناس ببعضهم".

وتأتي أخطاء التعريف والتنكير ثاني هذا الترتيب باثني عشر (12) خطأ تمثّل نسبة 05,00%، من أمثلتها: "جانب اللفظ يغلب على الجانب المعنى الدقيق"، و"تخرج منه أستاذ لغة عربية"، ثم تليها أخطاء في صياغة الكلمة المناسبة تكرّرت عشر(10) مرات، نسبتها 04,17%، مثالها: "تأثير اللغة العربية باللغات الأجنبية" والسياق يقتضي استعمال الصيغة "تأثُّر".

بينما لم أسجل سوى سبعة (07) أخطاء بنسبة 02,92% في جانب اللزوم والتعدي مثالها: "وسمته قواعد الوقف عند اللغويين" بتعدية الفعل "وسم" بنفسه إلى المفعول الثاني "قواعد"، وستّة(06) في جانب الإفراد والتثنية والجمع نسبتها 02,50% من مجموع أخطاء العيّنة، مثالها: "لأن ظرف الزمان والحال يكون دائما منصوب"، ولا يفوتني أن أُلفِت إلى أن هذه الأرقام نسبية كما أن مقياس الشيوع أو الكثرة أو القلّة نسبيّ، لأن ما يشيع في مذكرة ما قد يكون قليلا في غيرها، والعكس صحيح.

7) شرح الأخطاء وتفسيرها:

تعدّ مرحلة تفسير الخطأ المعيار الذي تتأسّس عليه المقترحات العلاجية المرجوّ معها عدم تكرّر تلك الأخطاء[8]، وإذا كان وصف الأخطاء عملية لغوية صرفة فإن شرحها وتفسيرها عملية لغوية نفسية، لذلك يتعيّن على المحلّل اللساني طرح جملة من الأسئلة تحفّ الخطأ من كل جوانبه: لماذا وقع الخطأ وكيف وقع ومتى وقع؟ وما تأثيره على جوانب اللغة الأخرى، وعلى المعنى العام؟[9]، ثم إنّ الخطأ نفسه قد يختلف تفسيره عند المحلّل نفسه إذا ما صادفه نموذجان، أحدهما تكرّرَ فيه الخطأ وشاع إلى حدّ الانتظام، فيرى إدراجه ضمن أخطاء الكفاية، والآخر ورد فيه ذاتُ الخطأ لكن بشكل عارض، فيمكنه حمله حينئذ على أخطاء الأداء التي تكون عادة بسبب السهو أو الإرهاق أو الإحراج أو حتى الإهمال.

وبناء عليه يمكن تفسير الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في العينة المدروسة في ضوء مناهج التحليل التي عرفتها اللسانيات التطبيقية على النحو الآتي:

7-1) التداخل: وهو حضور أنظمة اللغة الأم في لغة المتعلم الهدف ومشاركتها في بناء تلك الروابط الذهنية التي يشكّلها أثناء إنتاج الكلام، ونعني باللغة الأم هنا العامية (أو اللهجة المحلية) التي ينشأ عليها الطفل الجزائري قبل سنّ التمدرس، بل يمارسها في أغلب شؤون حياته، وتكون مخالِفة جزئيا أو كليا لأنماط الفصحى[10]، ومن الأمثلة التي يمكن تفسيرها على ضوء هذا السبب نذكر:

ورد في المذكرة (1): "أما ابن الأنباري والداني لم يذكروا" بجمع الضمير المتصل بالفعل العائد على مثنى، والصواب: "لم يذكرا"، ولاشك هذا من مجاراة استعمال العامي الذي يعامل المثنى معاملة الجمع في مثل هذه المواضع (جمع الفعل مع المثنى).

ونلاحظ في الأمثلة التالية عدم نصب المفعول به الذي تكرر في بعض المذكرات كثيرا:

-"نقرأ في الصورة المكررة شيء آخر".

-"الغزل يتطلب ألفاظ تتميز بالرقة والمعنوية".

-"وهي ما يجزم فعل واحد".

وربما الذي أوقع الطلبة في مثل هذه الأخطاء هو مجاراة العامية في تسكين أواخر الكلمات، غير أننا لا نستطيع الجزم بهذا الرأي لكون الكلمات موضع الخطأ غير مشكولة بالحركات، إلا أن اعتياد هذا الأسلوب معروف بكثرة في النمط الشفوي، وربما استخدمه بعضهم وقاية يتفادى من خلالها الوقوع في الخطأ في المواقف اللسانية التي تصعب عليه، وهو ما يسمّى باستراتيجية التحاشي.

في نمط الأمثلة الآتية يمكن ملاحظة ما يلي:

-"يكتب العروضيين حسب اللفظ"، الصواب: العروضيون، لأنه فاعل يرفع بالواو في حالة الجمع.

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

-"التلاميذ...فيلجئوا[11] إلى استخدام اللغة دون اهتمام"، والصواب: فيلجئون، بإثبات النون.

سارت هذه التعابير على النمط العامي الذي ألفناه في اللهجة الجزائرية من إلزام جمع المذكر السالم وألفاظ العقود الياء في جميع الحالات، وإسقاط نون الإعراب من الفعل دون ناصب أو جازم.

أما المسائل النحوية التي تعزى إلى ظاهرة التدخّل ويكثر فيها تعثّر الطلبة، فيجب علاجها على أساس من التقابل يبرز خصائص الأنماط المتحجرة عند الطالب، والتي يكون عادة سببها اللغة الأم، ويقارنها بأنماط الفصحى وقوالبها، ثم يمرّن عليها الطالب وفق تدريبات وظيفية تركّز على نقاط ضعفه.

7-2) الجهل بالقاعدة وقيودها:

قد يتعلّم الدارس قاعدة ما فيظن أنه قد أحاط بها غير أنه لم يستكمل بعدُ جميع شروطها ومحترزاتها، إما أنها لم تُقدَّم له كاملة مراعاة لمبدأ التدرج في التعليم، وإمّا أن تكون معقّدة ذات فروع واستثناءات يصعب عليه غالبا استظهارها، ولم تحظ بالدرس والتطبيق الكافي لقصور في المنهج التعليمي المتّبع[12]، مع قلّة المحفوظ من النصوص الفصيحة، فيدرج الدارسون عبر مراحل التعليم حاملين معهم هذا الضعف، حتى إذا وصلوا إلى المرحلة الجامعية وإلى الدراسات المتخصّصة ناء بهم الطلب وأعوزهم ذلك الضعف القاعدي.

من أخطاء الطلبة الواردة في عيّنة البحث ممّا يمكن عزوه إلى هذا السبب نذكر:

ورد إهمال الفاء من جملة الشرط في المذكرة(4) أربع عشرة(14) مرّة مثاله:

- "أما أهمية الدراسة تكمن في..." والصواب: "أما أهمية الدراسة فتكمن في...".
- "أما المنهج المتبع هو المنهج الوصفي" والصواب: "أما المنهج المتّبع فهو المنهج الوصفي".

إنّ كثرة الأخطاء تدلّ على جهل أصحابها بالقاعدة التي تضبطها رغم سهولة هضمها وتطبيقها، لو لم تغفلها مناهج التعليم.

ومن الأخطاء استعمال "أو" مع همزة التسوية بدل "أم"، كقولهم:

- "سواء أكان الساكن صحيحا نحو... أو واوًا أو يائًا أصليتين".

والصواب: "سواء أكان الساكن صحيحًا نحو... أم واوًا أو ياءًا أصليتين".

وسبب هذا الخطأ القياس الخاطئ لهمزة التسوية على "هل" أو غيرها من أدوات الاستفهام، وعدم مراعاة خصوصيتها[13].

ومنها أيضا مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 المعدودَ تذكيرًا وتأنيثا في حين تنصّ القاعدة على وجوب المخالفة بينهما، إذ كثر التعثر في هذه المسألة كثرة تصل حدّ الشيوع وتنبئ أنها عن نقص في الكفاية وجهل بالقاعدة لا عن خطأ في الأداء، كقولهم:

-"في ثلاث مواضع"، والصواب: في ثلاثة مواضع، لأن "مواضع" مفردها "موضع" مذكر.

-"ستة عشر كلمة"، والصواب: ست عشرة كلمة.

-"خمس مواضع"، والصواب: خمسة مواضع.

يقول عمر يوسف عكاشة: "تسجل التجربة العلمية في تعليم العربية لطلابها من الناطقين بغيرها-فضلا عن طلابها الناطقين بها- صعوبات مستعصية جمّة لعل من أبرز تلك الصعوبات صعوبة تعلّمهم المركب العددي"[14]، الذي يجب أن يستحضر عنده الطالب عدّة مسائل متداخلة: مسألة التذكير والتأنيث ومسألة الإعراب ومسألة حكم المميز.

وقد ورد في المذكرة(6) واحد وعشرون (21) خطأ على هذه الشاكلة، أي: بعدم إتباع العدد المعطوف أو لفظ العقد لما قبله نصبا أو جرّا كما تقتضي القاعدة النحوية، ويبدو أن هناك تصورًا ثابتا لرسم العدد في ذهن الطالب يجعله يستعمل هذا العدد دون مراعاة موقعه الإعرابي -حتى ولو كان يعرف القاعدة الصحيحة- تماما كما يحدث مع الأسماء الستة إذ يلزمونها الواو في جميع حالاتها، والإعراب بالحركات الفرعية أوقع في الخطأ من الإعراب بالحركات الأصلية، مثل ما جاء في إحدى المذكرات: "على قول أبو حاتم"، والصواب: "أبي حاتم"، لأنه مجرور بالإضافة وعلامة جرّه الياء.

ومن المخالفات الإعرابية التي يمكن تفسيرها في ضوء الجهل بالقاعدة وقيودها عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم، كقول أحدهم: "ولم يتعداها إلى مستوى السياق" والصواب: "ولم يتعدّها"، إذ جزم الفعل المضارع دون مراعاة الاستثناء الموجود في القاعدة، وهو وجوب التخلص من حرف العلة – الساكن أصلا– لعدم صلاحيته لتحمّل علامة الإعراب (السكون)[15] لذا وجب حذفه.

ونلحظ هذه المخالفة أيضا في جانب التعريف والتنكير، من أمثلتها:

–"إذا كانت جمع مذكر السالم"، تعريف النعت (السالم) لمنعوت نكرة (جمع مذكر).

–"في الجانب التعليمية القواعد الإملائية والنحوية".

نظم الكلام يقتضي ألّا تكون هذه الكلمات كلها معرفة لأنها ليست توابع للكلمة الأولى (الجانب)، وعليه يمكن توجيه الجملة بإعادة إسناد طرفيها أحدهما إلى الآخر إما بالإضافة بحيث نزيح عن بعضها التعريف: (في جانب تعليمية القواعد الإملائية والنحوية)، وإما بحرف جرّ: (في جانب التعليمية للقواعد الإملائية والنحوية).

أو (في الجانب التعليمي للقواعد الإملائية والنحوية).

–"رفع المفعول به في حالة الحركات الإعراب".

يحتمل أن يكون الخطأ في الوصفية بعدم صياغة كلمة الإعراب على المصدر الصناعي لتلائم السياق ويمكن توجيه الجملة حينئذ كالآتي: "في حالة الحركات الإعرابية"، ويحتمل أن يكون الخطأ في إضافة معرفة (الحركات) إلى معرفة (الإعراب) وهو خلاف القاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ لأن الإضافة نوع من أنواع المعرفة ومستغنية عنها، وعليه تصوّب الجملة كالآتي: "في حالة حركات الإعراب".

7–3) أخطاء المبالغة في التعميم:

وتحدث هذه الأخطاء بسبب القياس الخاطئ، بأن يعمّم الطالب قاعدة تعلّمها على أنماط وأبنية لا تنطبق عليها[16]، ومن هذا النوع نورد بعضا من أخطاء الطلبة على النحو التالي:

جاء في المذكرة (1) وضع علامة التنوين (التشكيل) على بعض الكلمات غير المصروفة:

-"في ثلاث مواضعٍ" -"الوقف على خمس مراتبٍ" -"خمس مواضعٍ".

إذ عمّم الطالب في الأمثلة السابقة حكم المصروف إلى ما لا ينصرف، وضبط الكلمات الثلاث الممنوعة من الصرف بكسرتين دلالة على المبالغة في التصويب، والظاهرة نفسها يمكننا أن نفسر بها حذف ياء المنقوص المعرّف في المثاليين الآتين:

- "استعمل الكاف بكثرة ثم التام"، والصواب: الكافي.
- "الوقف...وابن النحاس الكاف ثم التام".

ومن أخطاء المبالغة في التعميم كذلك ما نلاحظه في قول صاحب المذكرة (3):

-"(الخطأ)...قد يكون في اللغة أو الفعل مشافهة وتدوين"، بعدم نصب المعطوف على الحال (تدوين)، وربما الحال نفسه (مشافهة) توهمًا أنه خبر للفعل (يكون)، والفعل (يكون) في هذه الجملة تامّ بمعنى "يوجد" يحتاج إلى فاعل، ويمكن تفسير الخطأ على أساس المبالغة في التصويب إذ أدّت عناية الطالب الزائدة بضبط إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ (كان) والحذر من الخطأ في معموليها إلى الوقوع في الخطأ نفسه، بتعميم قاعدة الفعل الناقص المحتاج إلى معمولين إلى الفعل التام المستغني بفاعله.

4-7) التطبيق الناقص للقاعدة:

يظهر على شكل تحريف للقاعدة أثناء تطبيقها، ويحدث غالبا عندما يضطرّ الدارس إلى استعمال اللغة أو بعض أساليبها الدقيقة قبل أن يصل إلى درجة علمية تؤهله لارتياد مثل هذه الأساليب[17]. وقد تحدث أخطاء من هذا النوع أحيانا لما يجد المتكلم نفسه في مواقف*يكون فيها الاتصال اللغوي أهمّ عنده من الصحة اللغوية، من هذه الأخطاء نذكر:

أ-الخطأ في إعراب أحد معمولي النواسخ مثاله:

-"نرى أن هناك تقارب بين/أ/ و/ب/"، والصواب: أن هناك تقاربًا، بالنصب لأنه اسم "أنّ" مؤخّر.

– "كما أن للشعراء ألفاظ يتميزون بها"، والصواب: ألفاظًا.

ويبدو أنّ الترتيب الأصلي لعناصر الجملة (فعل+ فاعل+ مفعول به) و(مبتدأ+ خبر) تصوّرٌ راسخ في أذهان الطلبة، يتوهّمونه دائما دون استحضار سعة الجملة العربية من تقديم وتأخير وحذف ونحوه، كما هو ظاهر الأمثلة السابقة لما تأخّر اسم "إنّ" عن خبرها أُخفِق في إعرابه.

ب–ومنها عدم حذف ياء المنقوص المفرد النكرة غير المضاف في حالة رفعه وجرّه، مثاله:

–"لوجود داعي يطلبه "، والصواب: داعٍ (مجرور).

–"أن الوقف أربعة أقسام: تامٌّ، كافي، حسن، وقبيح"، والصواب: كافٍ (مرفوع).

ج – عدم نصب المفعول الثاني للفعل الذي ينصب مفعولين، كما في المثال:

– "نلاحظ هذا النوع من التكرار ألا وهو تكرار الصوت أو الحرف موجود في جل القصائد"، والصواب: موجودًا، لأنه مفعول به ثانٍ منصوب للفعل "لاحظ" بمعنى "وجد"، وهذا الخطأ ينضوي تحت أخطاء التطبيق الناقص للقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ إذ معظم الطلبة يوفّقون في إعراب المفعول الأول للفعل الذي يحتاج إلى مفعولين لكن يغفلون عن المفعول الثاني، إما لطول الفاصل بينهما، أو لغياب علامات الترقيم، أو ربما يتوهمون أن الفعل العامل فيهما يتعدّى إلى مفعول واحد فقط.

7–5) الافتراضات الخاطئة:

تتعلق هذه الأخطاء بالتوهّم اللغوي الناجم عن الفهم الخاطئ لأسس التمييز في اللغة المدروسة، أو بسبب الاحتكام إلى النادر والشاذ الخارج عمّا تواتر واشتهر في العرف اللغوي، ويعزى هذا النوع من الأخطاء أحيانا إلى الإخلال بمبدأ التدريج في تقديم الموضوعات إلى المتعلمين أو بطرائق تدريسها[18]،

من أمثلتها استعمل صاحب المذكرة (5) حرف النفي (لا) بعد فعل المقاربة (كاد): "أن تعريف الاستعارة لدى علماء البلاغة كاد لا يخرج عن مفهوم واحد"، وهو مخالف للاستعمال الفصيح، ولعل سبب الخطأ افتراض التشابه الكلّي لباب "كاد" مع باب "كان" باعتبارهما من النواسخ، وإنْ "تعَدّ أفعال

المقاربة من أخوات "كان" الناسخة"[19]، من حيث الاشتراك في العمل، ترفع المبتدأ ويسمّى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها، إلا أنّهما تفترقان في أمور منها أنّ أفعال المقاربة لابد أن يكون خبرها جملة مضارعية على الأصحّ، ولا يجوز أن يتقدّم خبرها عليها، ولا تكون أفعالها زائدة، ويجوز حذف خبرها إن عُلِم[20].

بناء على ما سبق يبدو أن الطالب أغفل أسس التمايز بين باب "كاد" وباب "كان"، واستعمل "كاد" قياسا على "كان"، فإن جاز قول: "كان لا يخرج عن مفهوم واحد" فإنه لا يقال: "كاد لا يخرج عن مفهوم واحد"، لأن الفعل "كاد" يفيد مقاربة الشيء ولا يعني حدوثه، ومنه يتعيّن دخول النفي عليه لا على خبره ليفيد معنى المقاربة، لهذا كان الصواب: "لا يكاد يخرج عن مفهوم واحد"، أي: أنه خرج ولكن بصفة قليلة حتى لا تكاد تُذكر، بينما في قولنا: "كان لا يخرج عن مفهوم واحد" فالمعنى انتفاء الخروج مطلقا.

7-6) أسباب أخرى:

يرتكب كثير من الطلبة والدارسين أخطاء في اللغة لا يمكن عزوها إلى ما تقدّم ذكره من الأسباب، أي: ليس منشؤها الجهل بالقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ ولكن لاعتبارات أخرى قد تصاحب العمل البحثي، وتصعّب من مهمة الباحث كطبيعة الموضوع الذي يعالجه فربما وقف على بعض مسائله وتفصيلاته، أو مصطلحات خاصة به ليس له بها عهد، فتصير أمامه مشقّتان: مشقّة الفهم والبحث عن المعنى الدقيق، ومشقّة النظم والتأليف، أضف إليه عامل الوقت والضغط الدراسي اللذين إذا اشتدّا أثّرا سلبا على عمل الباحث، فخرج في صورة قلقة دونما تنقيح أو مراجعة،

كما وردت أخطاء ليست بالقليلة في كتابات الطلبة لا يمكن عزوها بحال من الأحوال إلى نقص الكفاية اللغوية أو ضعف المستوى الدراسي، ورغم تفسير بعضها على ضوء ما سبق من الأسباب إلا أنّ الباحث لما يقف على أخطاء لا تعبّر عن طبيعة المرحلة الدراسية، ولا تصدر عن متكلّم أصلي يتاح له

الجزم بأنها أخطاء أداء راجعة إلى عامل الإهمال واللامبالاة، وأنّ أصحابها لا يكترثون بما يقدّمونه، ولو أنهم راجعوا أعمالهم لاستدركوا كثيرا منها دونما أدنى تفكير، ولكنهم يتعذّرون دائما بضيق الوقت وكثرة الشواغل.

من هذه الأخطاء نذكر:

-"الأخطاء التي يمكن أن تقع هو..."، بتذكير الضمير (هو) العائد على مؤنث (الأخطاء).

-"فكانت الإنشاء"، بتأنيث الفعل مع المذكر.

إنّ أخطاء من هذا القبيل لا تشكّل القاعدة التي تضبط أنماطها أدنى صعوبة، ولا تحتاج إلى التذكير بها عند صفوف هذه الفئة، ولا تستدعي أكثر من مراجعة سريعة تبدي للطالب ما قد زلّ به قلمه.

8) خاتمـــــــة:

أبانت الدراسة عن مستوى لغوي غير مقبول في صفوف طلبة أقسام اللغة العربية بالجامعات الجزائرية من خلال العيّنة المدروسة، خاصة في مجال النحو إلى حدّ الشيوع في بعض الموضوعات، ما يستدعي من القائمين على المنظومة التعليمية مراجعة تصحيحية جادّة تنظر في جذور المشكلة، وتأخذ بكل أسباب التمكين الممكنة والمرتبطة ببيئة التعليم من إعداد المعلمين والأساتذة، وعصرنة البرامج والوسائل التعليمية، وتحيين طرائق التدريس، والعناية بالمتعلم وتهيئة أجواء تعليمه ونحوها.

كشفت الدراسة التحليلية للأخطاء المطبّقة على عيّنة من مذكرات طلبة ماستر لغة عربية عن أنواع من الأخطاء النحوية، بلغ عددها الإجمالي 240 خطأ ما بين شائعة، وكثيرة، وقليلة نسبيا- باعتبار تصنيف الدراسة- كما تبيّنه الأرقام التالية:

أ-أخطاء كثيرة الشيوع والتواتر: تكرّرت 93 مرة بنسبة 38,75%، تفوق ثلث أخطاء المذكرات الستّ، كان في مقدّمتها المخالفات من ناحية ضبط العلامة الإعرابية خاصة إعراب العدد ومعمولي النواسخ، وعلامات الإعراب الفرعية في عديد أبواب النحو.

ب–أخطاء كثيرة: تكررت 39 مرة بنسبة 16,25% من مجمل أخطاء العيّنة، تمثّلت في مخالفات من ناحية التذكير والتأنيث، غلب عليها مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 لمميّزه تذكيرا وتأنيثا على خلاف القاعدة الخاصة بهذه الأعداد.

ج–أخطاء قليلة نسبيا: ضمت أبوابا أخرى متفرقة.

مكّننا تطبيق مناهج تحليل الأخطاء (التقابلي والتحليلي والتكاملي) من تفسير أهمّ الأخطاء التي وردت في عيّنة الدراسة، ومن ردّها إلى مظانها الأصلية وأسبابها الحقيقية الكامنة وراءها على النحو الآتي:

1–تدخّل اللغة الأمّ: ونعني باللغة الأم ما ينشأ عليه الطفل الجزائري من عادات لغوية سلبية في مجتمع يُعرف بالتعدد اللهجي، وتظهر عادة في تسكين أواخر الكلمات، وإلزام جمع المذكر السالم وألفاظ العقود الياء مطلقا، ومعاملة المثنى في إسناده إلى الأفعال كالجمع، ونحو ذلك.

2–الجهل بالقاعدة وقيودها: برز هذا السبب بشدّة في جانب مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 لمعدوده تذكيرا وتأنيثا كقولهم: "ثلاث مواضع"، وكذلك الجزء الأوّل من العدد المركب من 3 إلى 9، لكون هذه الأعداد تأخذ حكما في النوع خاصا بها، وهو مستثنى عن القاعدة العامة التي تستوجب المطابقة في غير هذه المواضع.

3– المبالغة في التعميم: كما في حذف ياء المنقوص المعرّف من قول أحدهم: "استعمل الكاف" يقصد الكافي، إذ أدّت عنايته الزائدة بضبط هذا الباب إلى الوقوع فيه، فلمّا كان عدم حذف ياء المنقوص في مواطن وجوب حذفها أكثر أخطاء هذا الباب زادت عناية الطالب به، وحذف الياء بضرب من المبالغة في التصويب فوقع في الخطأ نفسه.

4– التطبيق الناقص للقاعدة: يظهر عادة في إغفال بعض جزئيات القاعدة أثناء تطبيقها، كما في عدم نصب اسم أنّ لمّا تأخّر في المثال: "أنّ هناك أسباب تكمن...".

5– الافتراضات الخاطئة: تنشأ عن الفهم السيّئ لأسس التمييز بين العناصر المتشابهة، مثالها استعمال (هل) المختصّة بالإثبات طلبا للتعيين موضع الهمزة الاستفهامية: "هل هي مفردة أو مركبة".

6– أسباب أخرى: يصدر عنها أخطاء لا يكون للجهل بالقاعدة أو بتطبيقها دخل فيها، وتتعلّق عادة بطبيعة البحث وموضوعه وظروف صاحبه.

ورد تفسير أخطاء ليست بالقليلة تحت أكثر من سبب محتمل نظرا لعجزنا عن معرفة قصد المتكلّم أحيانا، ولأن النمط الكتابي لا يكشف عن جميع الأخطاء والهفوات كتلك التي لا تظهر إلا بضبط أواخر الكلمات بالحركات الأصلية، فيغيب حينئذ بعض المرجّحات.

أتاحت لنا مناهج تحليل الأخطاء التي جاءت بها اللسانيات التطبيقية معرفةَ أهمّ الأخطاء النحوية والصرفية التي تشيع بين طلبة الجامعات الجزائرية إلى حدّ التواتر، وتلك التي يكثر ارتدادها عادة بينهم، وأبانت عن المجالات التي يتأكّد فيها ضعفهم، كما كشفت النقاب عن أهم أسبابها ومصادرها، بما يمكّن القائمين على منظومة التعليم من اختيار مقررات النحو حسب حاجة الطالب، واقتراح برامج علاجية تلافي أخطاءه وترفع من مستوى تعليم العربية في المرحلة الجامعية وما قبلها، حتى إذا ما التحق الطالب بالجامعة كان على حصيلة معرفية تمكّنه من مزاولة دراسته في أيّ تخصص شاء.

9) هوامش البحث:

---

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

(2) المرجع نفسه، ص15.

(3) ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، دط، 2006، ص 122.

(4) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص120.

(5) ويحتمل أن يكون الطالب أخطأ في كتابة همزة هذه الكلمة ولم يقصد جرّها.

(6) بالإضافة إلى الخطأ في إعراب العدد المعطوف يوجد الخطأ في تأنيث العدد المفرد مع المذكر.

(7) ينظر: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، القرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب، أعدّها وراجعها محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، المطبعة الأميرية، القاهرة، دط، 1989، ص 84.

[8] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، دت، ص 165.

[9] ينظر: جاسم علي جاسم، "تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، المجلة العلمية لجامعة القصيم (السعودية)، العدد1، مج5، نوفمبر 2011، ص 98.

[10] وتظهر شدة المخالفة والتباين مع اللهجات الأمازيغية والترغية وغيرها مما أصله غير عربي.

[11] وقد يكون سبب الخطأ المبالغة في التصويب بأن يحمل الطالبَ تحرزه من الخطأ في إعراب الفعل الذي تدخل عليه الفاء السببية على الوقوع في الخطأ نفسه فيُعمل الفاء العاطفة لمجرد الشبه بينهما.

[12] غياب بعض الأبواب النحوية الوظيفية من مناهج التعليم الجزائرية كباب العدد الذي يحتاج إلى إفراده بالدرس في محور خاص نظرًا لأهميته الوظيفية من جهة، ولصعوبة ضبطه وتطبيقه على الدارسين من جهة أخرى، ومن ذلك أيضا اعتماد طريقة تحفيظ القواعد واستظهارها دون فهم أو تطبيق.

[13] عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003، ص 172.

[14] المرجع نفسه، ص 172.

[15] ينظر: عبد الراجحي، التطبيق النحوي، دار المسيرة، عمّان، ط8، 2016، ص (49- 51).

[16] ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود صبني ومحمد الأمين، ص (121- 123).

[17] ينظر: المرجع نفسه، ص25، 26.

* من هذه المواقف: كأن يريد إيصال معنى لطيف أو مهمّ ولكن لا تسعفه العبارة، أو يكون الوقت لا يحمله على الإتيان بكلام حسن النظم، أو بسبب الإرهاق وتشتت الذهن وغيرها من العوارض.

[18] ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 200.

[19] عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، ج1، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، ص618.

[20] ينظر: المرجع نفسه، ج1، ص618، 619.