

الأخطاء النحوية التركيبية في التعبيرات الكتابية لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

الجوهر مودر *

جامعة مولود معمري تيزي وزو. Eldjouher_m@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2019/11/10 . تاريخ القبول: 2019/12/15 . تاريخ النشر: 2019/12/31

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الأخطاء النحوية التي يقع فيها متعلمو السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، واستكشاف سبب الخطأ. واخترنا فئة تمثل متعلمين في طور التكوين فهم يمرون بمراحل انتقالية، يتعين على القائمين على إعداد المناهج، وكذا القائمين على عملية التعليم الاهتمام بالصعوبات اللغوية لدى هذه الفئة. الكلمات المفتاحية: تعبير كتابي، استعمال اللغة، تعليم ابتدائي، خطأ نحوي.

Syntactic and grammatical errors among primary school third-year learners

Abstract: This study aims at observing the grammatical errors made by primary education third-year learners, and exploring the cause of the error. we selected learners in the transitional stages as a case study so that the difficulties would be taken into consideration to build a solid linguistic system.

Key words: written expression, language use, primary education, grammatical error.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيقها ما يأتي:

* المؤلف المرسل: الجوهر مودر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، Eldjouher_m@yahoo.fr

- 1- الإسهام في تأليف كتب مراحل التعليم الابتدائي استرشادا بالتأثيرات التي تسجلها مثل هذه البحوث.
- 2- الإسهام في تأليف قصص للأطفال والمسرحيات التي تُعنى ببعض الجوانب من ممارساتهم، مع توجيه هذه الممارسات وفقاً لما يتناسب مع مستواهم الإدراكي، وبيئتهم الاجتماعية والثقافية.
- 3- تقويم الكتب المدرسية المقدمة للأطفال في مختلف المواد الدراسية في جانبها اللغوي، بحيث تتسق لغتها مع لغة الطفل التي يستخدمها من حيث صعوبة المفردات اللغوية وعدم ألفتها بالنسبة للطفل أو سهولتها وارتباطها بلغته.
- 4- المساعدة في جعل تعليم اللغة العربية عملاً وظيفياً، أي مرتبطاً بحياة التلاميذ وخبراتهم، بحيث تقدم لهم المفردات التي يحتاجون إليها في حياتهم مشافهة وكتابة.
- 5- المساعدة في بناء معجم لغوي لأطفال المرحلة الابتدائية يكون مساعداً في تنمية ثروتهم اللغوية.
- 6- بناء أدوات موضوعية في ميدان اللغة العربية في القراءة والقواعد النحوية والاستماع، وإعداد المواد التعليمية في المرحلة الابتدائية.

← **العينة:** من أجل الحفاظ على التصور النظري الذي خططناه لهذا البحث، حرصنا على أن تكون العينة ممثلة في متعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وهنا لا بد من الإشارة إلى الصعوبة التي لاقيناها من أجل الحصول على تعابيرهم الكتابية بسبب الإجراءات الإدارية التي كانت عائقاً أمامنا والتي مردّها تخوف بعض المعلمين، بل حتى مديري المؤسسات التعليمية من بعض التبعات التي قد تؤول إليها نتائج البحث خاصة عندما يتعلق الأمر بمستوى التحصيل اللغوي، ولحسن الحظ، فقد تزامن التفكير في هذه الدراسة وحلول نهاية السنة الدراسية، فاستنجدنا بالأولياء الذين لم يخلوا علينا، ومكنونا من الحصول على كرايس التعبير الكتابي لأبنائهم، والذين أكملوا السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

المواضيع التي تم إنجازها: تتمثل في:

- 1- الموضوع الأول (م1): وصف منزل.
- 2- الموضوع الثاني (م2): كتابة رسالة؛
- 3- الموضوع الثالث (م3): زيارة قريب؛
- 4- الموضوع الرابع (م4): حكاية قصة؛
- 5- الموضوع الخامس (م5): مساعدة أفراد العائلة؛

6- الموضوع السادس (م6): حوار بين الهاتف المحمول والهاتف الثابت؛

7- الموضوع السابع (م7): وصف فصل من فصول السنة.

ونشير إلى أننا قد جمعنا من كل موضوع من المواضيع السبعة خمسة نماذج، فكانت حصيلته النصوص خمسة وثلاثين نصاً. اعتبرنا العدد قليلاً في البداية، لكن عند التحليل وجدنا أنه كافٍ من جانبين، أولاً لأن الدراسة لم تهتم بظاهرة محدّدة من الظواهر النحوية للتحليل، بل شملت التراكيب من مختلف جوانبها، وثانياً أن النماذج التي حللناها تكاد تكون متماثلة من حيث انطواؤها على نفس الخصائص.

طريقة تحليل المدونة: اعتمدنا في تحليل للتعبير الكتابية على طريقة استفدناها من عملاً أكاديمي سابق، وهي طريقة تقوم على مجموعة من الإجراءات وضّحها الباحث¹ كما يأتي:

-**التصنيف:** يعتبر التصنيف في هذه الدراسة العملية الأولى، إذ تقوم على أساسها بيان المستوى اللغوي الذي تقع فيه الظاهرة اللغوية المعنية بالتحليل، وإذا حدّدنا مهمتنا بتحليل العينة من الجانب التركيبي، فلا بدّ أن نقرّ بأنه ليس من السهولة دائماً الاقتصار على مستوى معيّن من المستويات اللغوية كون هذه المستويات متفاعلة ومتداخلة بعضها بعضاً، إضافة لذلك فإنّ عدم تحكم المتعلّم في مستوى من مستويات اللغة سيؤثر حتّى في باقي المستويات، ويجعل عملية التصنيف معقّدة خصوصاً إن تعدّدت الفروقات الفردية بين أفراد العينة، أما بالنسبة لدراستنا فجاء التصنيف أقلّ صعوبة لأننا أمام عيّنة متجانسة من حيث السن والمستوى اللغوي.

-**الوصف:** تشير بعض الدراسات التي تناولت خصائص اللغة عند المتعلّمين إلى ما يعتبرونه أخطاءً، فيحدّدون تلك الأخطاء في حذف عنصر أو زيادة عنصر أو تبديله، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيبه في غير موضعه، وبالتالي ينبغي وصف تلك الممارسة في إطارها التسقي انطلاقاً من مستوى الأداء، فكلّ خطأ يقع فيه المتعلّم يكون دليلاً على غياب أو جهل قاعدة من قواعد اللغة. وتهدف عملية الوصف إلى مقارنة العبارة الخاطئة بالعبارة الصحيحة، ثمّ تزويد المتعلّم والمتعلّم على حدّ سواء بمعرفة علميّة أكثر للغة التي يتمّ توظيفها في حجرة الدرس، وهو كذلك هدف كلّ الدراسات اللسانية.

-**التفسير:** الهدف من التفسير هو الوصول إلى بيان خصائص الممارسة اللغوية المعنية بالتحليل، وتقوم عملية التفسير حسب ما حدّدها الرّاجحي على معايير وهي²:

➤ **معيّار التعلّم:** يتلقّى المتعلّم ما يتعلّمه من اللغة انطلاقاً من (عيّنات) معيّنة مختارة من هذه اللغة، ولا يمكن استبعاد وقوع الأخطاء بسبب طبيعة العينات وتصنيفها

وكيفية تقديمها، كما أن تعليم اللغة لا يحدث دفعةً واحدةً، وإنما يجري على فترات زمنية، فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة، واللغة نظام ونسق متداخل ومتكامل بذاته، أي أن أجزاءه مرتبطة داخليا، بمعنى أن كل شيء لا يمكن أن نتعلمه كاملاً إلا بعد أن نكون قد تعلمنا كل شيء كاملاً.

➤ **مقياس القدرة المعرفية:** يضع الدارسون استراتيجية معينة في التعلم، منها ما يعتمد مقاييس مشتركة بين المتعلمين، كالسن والمستوى العلمي والاجتماعي والمحيط ... لكن بالرغم من خضوع هذه المقاييس للدراسة تبقى نتائجها جزئية، أما ما هو خاص بكل متعلم ويجري في أعماقه، فهو صعب الوصول إليه.

➤ **مقياس التداخل:** يعتمد هذا المقياس على منطق خاص وهو أننا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها من قبل، بمعنى أنه لا بد أن يحدث تداخل بين المهارتين عند المتعلم، وهذا التداخل يكون أمامياً، بأن تؤثر المهارة القديمة على الجديدة، وقد يحدث العكس، وكل منهما قد يكون إيجابياً أو سلبياً، والأول ييسر عملية تعلم المهارة الجديدة، والثاني يعد عائقاً في وجه تعلم المهارة الجديدة.

وسنحاول في تحليل مدوّنتنا الاعتماد على هذه المعايير في التفسير، ولا شك أن للمقياس الأخير دوراً كبيراً في توجيه المهارات اللغوية عند الفئة التي سندرسها، وهو انعكاس لطبيعة الواقع اللغوي في مجتمعنا الذي لا يمكن وصفه إلا بكونه في غاية التعقيد³، حيث تتعايش فيه عدة لغات (اللغة العربية الفصحى، العربية الدارجة، الأمازيغية بمختلف لهجاتها، والفرنسية)، ولا يمكن تجاهل الازدواجيات اللغوية التي أفرزتها المراحل التاريخية التي مرّ بها، ومن تلك الازدواجيات:

1- العربية الفصحى / الدارجة؛

2- الأمازيغية / العربية الدارجة؛

3- العربية الفصحى / اللغة الفرنسية.

ولأن الطفل عند التحاقه بالمدسة يكون قد تزوّد بالنسق اللغوي السائد في محيطه، فلا بد أن تكون لهذه المعرفة اللغوية القبلية آثارها على تعلّم اللغة العربية، وبالتالي على استعماله للغة العربية الفصحى في ممارساته التعليمية سواء في مستواها الإفرادي أو في نسق تكوين الجمل.

← **تحليل كتابات الأطفال:** إن الهدف الأساس من هذا البحث هو ملامسة مدى تعلّم اللغة العربية الفصحى لدى التلاميذ، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، من خلال دراسة التعبيرات الكتابية التي أنتجها متعلّمو السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

أولاً- الجانب النحوي: ننظر فيه ضبط أواخر الكلمات، ومدى موافقتها لما يستدعيه موقع العنصر ووظيفته الإعرابية، كذلك قضية التقديم والتأخير في عناصر التركيب، وقضية التطابق بين بعض العناصر التي تستلزم ذلك، ومسألة حذف عنصر من عناصر الجملة إلى غير ذلك مما يتعلق بالمظاهر التركيبية.

← أولاً: مسألة ضبط أواخر الكلمات: نشير إلى أن المتعلمين في مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لا يفهمون شيئاً عن الوظائف الإعرابية ولا مدلول الحركات الإعرابية، فهم يشكّلون الكلمات بكيفية عفوية. ممّا يجعلهم عرضة للأخطاء ومن الاستعمالات التي جاءت في تعابيرهم نجد:

← المجموعة 1:

1. عندي مكتب جميل (م1)؛
2. يوجد فيه كتاب وأقلام (م1)؛
3. حمل الصياد الآخر الطفل (م4)؛
4. بل أنا أفضل منك (م6)؛
5. أكل الحليب وقليل من الخبز (م4)
6. أترك تحت الدرج كتب وكراسات... (م1)؛

المجموعة 2:

7. تكون غيمة تحمل ماءً كثير (م7)؛
8. كم أحب فصل الربيع (م7)؛
9. ما أعظم قدرة الله (م7).

المجموعة 3:

10. كان ولدين ينتظرون أمهم (م1)
11. شعر الحطابين بالتعب (م4)؛
12. يريد الحطابين أن يأخذان الطفل (م4).

تتفق كلّ الأمثلة السابقة في أنّها تتضمن علامات إعرابية مخالفة لما تنصّ عليه قواعد اللغة العربية، هذه المخالفة تدخل في صنف الخطأ الإعرابي، وهي كما يأتي:

- المجموعة 1: يلجأ المتعلم إلى تسكين أواخر الكلمات في غير الوقف، فلا يميّز بين المرفوع⁴ والمنصوب⁵ والمجرور⁶، كما في المجموعة الأولى.

- المجموعة 2: يخلط المتعلم بين الحركات الإعرابية، فيرفع في موقع النصب وينصب في موقع الرفع.

- **المجموعة 3:** إذا كان الخطأ بنفس مستوى المجموعة السابقة، فإنّ الخلاف بين الصّنفين يعود إلى اختلاف في نوع الحركة الإعرابية، ويتعلّق الأمر هنا بالمشني وهي صيغة معقدة بالنسبة للمتعلم في المرحلة المستهدفة بالدراسة.

ويمكن تفسير الأخطاء المذكورة بالأسباب الآتية:

- تأثير النّسق العامي الذي تكاد تغيب فيه العلامات الإعرابية في نظام العربية الفصحى الذي لم يستضمره بعد متعلّم السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي؛

- استحسان المتعلّم حركة معيّنة ويجري بها مجموعة من الكلمات لا تربطها نفس الوظيفة الإعرابية؛

- بالنسبة للمشي فإن غياب القاعدة لدى الأطفال في هذه المرحلة يجعل مسألة التّوفيق في ضبط الحركة من باب الصّدف، مع ملاحظة أنّهم كثيرو الميل إلى حركة الياء. - قد يتفادى المعلّمون توجيه المتعلّمين إلى الضبط السليم أو تصحيح الخلل بحجّة صعوبة توضيح القاعدة للمتعلم، وإرجاء ذلك إلى مستوى تعليمي أعلى وهذا أكبر خطأ، لأنّ المتعلم سيستضمر الخطأ ويبني عليه.



← **ثانيا:** حذف عناصر الجملة: يعتبر الحذف أحد الظواهر التي تعترض الجملة، وتفسّر بالإقتصاد اللغوي أي اختزال بعض العناصر إذا دلّت عليها القرائن السياقية، أو المقامية، فكلّ ما علم جاز الاستغناء عنه⁷، ولا يكون الحذف مقبولاّ إلا إذا فهم المعنى، بقرينة لفظية أو معنوية، فلا يجوز الحذف إلا بدليل، لأنّ أمن اللبس ضرورة تنشدها اللّغة، وقد ذكر ابن الأثير أن الأصل في المحذوفات على اختلاف ظروفها أن يكون في الكلام ما يدلّ على محذوف⁸، فالقاعدة التي تحكم عمليّة الحذف هي وجود دليل، وهذا يعني أن المتكلّم يحذف ما لا يحتاج إليه في الكلام، غير أنّ الحذف في تعابير المتعلّمين قد وقع من غير دليل، ومسّ العناصر الضّروريّة التي يحتاج إليه التّركيب، من تلك العناصر نجد:

1- **حذف الفعل:** يعتبر الفعل أحد الأركان الأساسية في الجملة، إذ يمثل أحد طرفي الإسناد، وهو ما لا يمكن الاستغناء عنه، وإذا جاز حذفه في حالات فذلك لشروط محدّدة، أمّا في تعابير المتعلّمين، فقد سقط الفعل في بعضها من غير توقّر هذه الشّروط، إذ كتب أحدهم: «الإنسان الماء لأغراض عديدة»، ولا شكّ أن هذا الاسقاط كان سهواً، إذ كان يفترض أن تكون الجملة «يستعمل الإنسان الماء لأغراض عديدة». وعدم تفتن الطّفل إلى هذا السّهو يعود بالأساس إلى التّسرع وعدم الانتباه.

2- **حذف المفعول:** تعتبر المفعولات من الأركان التّوسيعية التي تحتاج إليها الأفعال في الجملة، وهذا الاحتياج ليس على درجة واحدة في كلّ الأفعال، بل هناك أفعال تتعدّى

إلى المفعول ، وتتطلبه على وجه اللزوم ، فلا يمكن الاستغناء عنه ، إذ تظهر أهمية المفاعيل من حيث إنها تكمل معنى التركيب وتبين ما وقع عليه فعل الفاعل ، أما من الناحية النحوية فإن حذف الفاعل وبني الفعل للمجهول ، صار المفعول عنصراً أساسياً من عنصري الجملة النواة ، مسنداً إليه الفعل .

وإذا كانت أهمية المفعول بالشكل الذي سبق ، فقد جاء محذوفاً في بعض استعمالات التلاميذ لغير داع ، كما في المثال التالي (أطرق على الباب فيفتح لي جدي) ، إذ كان ينبغي الاتيان بضمير متصل بالفعل يعود على (الباب) ، وإذا كان ذكر أصل العائد في هذه الحالة هو ما يوهم التلميذ بوضوح المعنى ، فقد وقع الحذف في أمثلة أخرى حيث يأتي اسماً صريحاً ، وذلك كما في التركيب التالي (بقيت وحدي في البيت ، حضرت ، ثم أكلت ثم غسلت الأواني) ، وهنا نجد غياب مفعول الفعل (حضرت) والفعل (أكل) فهما فعلاّن متعديان ، ولا يستقيم التركيب إلا باستيفاء المفعولين باعتبار أهميتهما .

3- حذف الجار والمجرور: الجار والمجرور من العناصر التي يكثر ورودها في الجمل ، وهي . في الجملة الفعلية . من العناصر التي تتعدى بها الأفعال إلى عناصر تكميلية ، أو إنها وسائل لتعدية الأفعال اللازمة ، وتوسيع عناصر التركيب لمزيد من الوضوح في المعنى ، لذلك فإن أهمية الجار ومجروره لا يقل أهمية عن المفاعيل ، بحيث يؤدي حذفها إلى خلل في المعنى كما هو الأمر في المثالين التاليين :

- ألبس ملابسي وأذهب ؛

- تساعد الحيوانات والنبات والإنسان .

نجد كل من الفعل (أذهب) في المثال الأول والفعل (تساعد) في المثال الثاني استوفيا عناصره ، فالأول لازم لا يحتاج مفعولاً ، والثاني متعد استوفى مفعوله ، لكن بالعودة إلى سياق ورودهما نلتمس غموضاً ، فالفعل (أذهب) يحتاج إلى ما يوضح المكان المقصود ، كما أن الفعل (تساعد) يحتاج إلى عنصر آخر لتوضيح فيما تكمن هذه المساعدة .

← **ثالثاً: ظاهرة المطابقة:** تعدّ ظاهرة المطابقة مظهرًا من مظاهر التجانس في العربية ، وهي واضحة كلّ الوضوح في التجانس بين الصفة والموصوف ، والمبتدأ والخبر ، والحال وصاحبها ، والفعل والفاعل ، وأكثر ما تكون المطابقة التي لاحظها النحاة العرب في صورة الأفراد والتثنية والجمع ، والتذكير والتأنيث ، زيادة على الحركة الإعرابية ، والتعريف والتذكير . وظاهرة المطابقة تعطي للمتكلم سعة في التعبير ، وبخاصة عند التقديم والتأخير ، زيادة على أنها توثق الصلة بين ركني الجملة الرئيسيين ، ويتوقف عليها فهم كثير من الأحكام النحوية ، ومن دونها لن يكون هناك نظام ترد عليه اللغة وتؤدي

بتأثيره وظائفها المختلفة⁹. وتكون المطابقة تامة في أربعة من الحالات العشرة للاسم التي هي الرفع والتصب والجـ، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، والإفراد والتثنية والجمع. ولا يكون الاسم عليها كلها في وقت واحد؛ لما في بعضها من التضاد؛ وعلى سبيل المثال؛ لا يكون مرفوعاً منصوباً مجزئاً في وقت واحد، ولا معرفاً منكراً، ولا مفرداً مثنى مجموعاً، ولا مذكراً مؤنثاً بل يجتمع في الوقت الواحد أربعة منها¹⁰، كأن يكون مؤنثاً ومرفوعاً ونكرة ومفرداً. ومن الاستعمالات الخاصة بهذه الظاهرة في مدونتنا ما يلي:

المجموعة الأولى:

1. الخوف شديد (م4)؛
2. بفضل الحرارة كثيرة (م5)؛
3. قال الهاتف محمول (م6)؛
4. مكتبتني صغير ومنظم وهي جميلة و مملوء بالكتب (م1)؛
5. هذه رسال (م2)؛

المجموعة الثانية:

6. الحرارة الشمس (م5)؛
7. إن الجزائر ربحت كأس عالم (م2)؛
8. غرفة جلوس (م6).

تمثل المجموعة الأولى تراكيب تحتوى على عناصر التي تستلزم المطابقة، وهي: عناصر تتطابق مطابقة تامة وهي الأمثلة الثلاثة الأولى، ففي كل مثال مركب من صفة وموصوف، وهما يستوجبات المطابقة التامة في النوع والعدد والتعريف والتنكير والعلامة الإعرابية، وهو ما لم يتوفر في هذه الاستعمالات.

في المثال الرابع، نجد المطابقة ناقصة لأن الأمر يتعلق بالمبتدأ والخبر وهما لا يستلزمان المطابقة في التعريف والتنكير، وهو الحدّ بين ما يكون خبراً وما يكون صفة. أما المجموعة الثانية، فقد جاء الركنان متطابقان من حيث التعريف والتنكير وهما تركيبان إضافيان لا يجوز عندهما التطابق في التعريف والتنكير، إذ يفترض في الكلمة الأولى (الحرارة) من المثال السادس التنكير، أما الكلمة الثانية (عالم) في المثال السادس، و(جلوس) في المثال السابع فينبغي أن تكونا معرفتين.

← **ظاهرة الخلط:** تميزت بعض استعمالات التلاميذ بالخلط في بعض الاستعمالات، ووجدنا الحالات التالية:

الأولى: الخلط في استعمال الأزمنة: إذ من الاستعمالات الدالة التي جاءت في العينة (أكل الكسكس ثم رجعت إلى البيت) إذ أن الفعل الأول في صيغة المضارع والثاني في صيغة الماضي.

الثانية: الخلط في استعمال حروف الجر: والخلط في هذا المقام هو ممّا لا يدخل في باب التّضمين الذي مفاده جواز إنابة بعض الحروف الجارة عن بعض قياساً، وتعدّ هذه القضية إحدى المسائل التي اختلف فيها الكوفيون عن البصريين، فقد كان للكوفيين في أدوات الجرّ مذهب خاص متميّز فهم يجوزون نيابة بعضها عن بعض، وأن يكون للأداة الواحدة منها أكثر من معنى، بخلاف مذهب البصريين الذين يمنعون أن يكون للأداة أكثر من معنى واحد، أمّا ما ورد منها فهو محمول عندهم على تضمين الفعل معنى فعل آخر يتعدّى بتلك الأداة. وقد سار مجمع اللغة العربيّة على هذا الرّأي، فكان قراره في التّضمين بأن «يؤدي الفعل أو ما في معناه في التّعبير مؤدّى فعل آخر أو ما في معناه فيعطي حكمه في التّعدّيّة واللّزوم»¹¹ وقد وضعوا شروطاً لهذا وهي أن تحقّق المناسبة بين الفعلين مع وجود قرينة تدلّ على الفعل الآخر ويؤمن معها اللبس وملاءمة التّضمين للذّوق العربي. وبالعودة إلى الأمثلة التي وردت في كتابات التّلاميذ؛ نجد ما يدلّ على عدم إدراكهم للمعاني التي تحملها حروف الجرّ، كما في المثالين التاليين:

- ... وهي مملوءة بالكراريس التي أكتب فيها؛

- أرتب مكتبي وأضع الكتب وأكتب فيه؛

نجد في التّركيبين توظيف حرف الجرّ (في) لكن إذا جاز وروده في الاستعمال الأوّل، وهو دال على الظرفية فالكتابة تقع بين أوراق الكرّاس أي بداخله، أمّا في التّركيب الثّاني فهو غير جائز والمعنى يتطلّب حرف (على) الدال على الاستعلاء لأنّ الكتابة تقع فوق المكتب لا في جوفه.

الثالثة: الخلط في حروف العطف: وجدنا أن الحرفين (الواو) و(ثمّ) أكثر حروف العطف وروداً في ممارسات التّلاميذ، وغالباً ما يكرّر الحرف نفسه وإن تطلّب الأمر حرفاً آخر، وذلك لاختلاف المعاني التي توظف لها حروف العطف، فالواو يفيد اشتراك المعطوف والمعطوف في الحكم لذلك لا يوجب أن يتقيداً بترتيب فقد يكون المعطوف متأخراً عن المعطوف عليه في الزّمن، وقد يكون سابقاً له، وقد يكون مصاحباً له، فالواو إذاً لا تقيد ترتيباً بين المعطوف والمعطوف عليه.

أمّا (الفاء) و(ثمّ) فيفيدان التّرتيب بين المعطوف والمعطوف عليه، إذ يتقدّم المعطوف عليه على المعطوف لكن يختلفان في أنّ الأولى تقيد التّرتيب مع التّعقيب، أمّا

الثانية تفيد الترتيب مع تراخ في الزمن ومن أجل ذلك لا يعطف بهذا الحرف إلا عند إرادة الترتيب والتراخي. ومن الأمثلة على استعمال هذه الحروف نجد:

- في الصباح الباكر أستيقظ أنظف وجهي وأشرب حليبي؛

- ألبس ملابس وأذهب عندما أصل أطرق على الباب ويفتح لي جدي وأدخل أذهب إلى غرفة الجلوس أقبل جدتي ثم ألعب قليلاً وأكل الكسكس ثم أرجع إلى البيت.

نجد في العبارة الأولى جملتين معطوفتين بتوظيف حرف الواو، مع أن هناك تراخ بين الفعل الأول والفعل الثاني، فالأجدر استعمال حرف (ثم) في هذا الموضع، أما في العبارة الثانية، فالصواب الاتيان بـ(الفاء) التي تفيد الترتيب والتعقيب بين الفعل (طرق) والفعل (فتح)، كما يجوز ذلك بين الفعل (فتح) والفعل (دخل).

إن فهم هذه الحدود بالنسبة لاختيار ما ينبغي اختياره من حروف - حسب ما يقتضيه المعنى والمقام بين هذه العناصر التي توقع التلميذ في الخلط نتيجة تقاربها إما في المعاني أو في الخصائص - هو أمر يتطلب تعويده وتدريبه على مهارات مكتسبة لاكتساب مهارات الاستعمال السليم.

ثانياً- الجانب الصرفي: الصرف يهتم بالجوانب التي تتعلق بأحوال الكلمة كالأفراد والتثنية والجمع، وقضية النسب والمشتقات والتذكير والتأنيث، إلخ ... وهذه الحالات غالباً تضبطها قواعد معينة، ونشير هنا إلى أن استعمالات الأطفال لم تشذ عن القواعد الصرفية إلا نادراً كما في الحالات الواردة في الأمثلة التالية:

1. الفلاحون يوزعون بذورهم؛

2. توجد غيوم كثيرة في السماء؛

3. ذهب اثنان من الحطابين؛

4. اتفق حطاب وحطاب آخر على الطفل؛

تسجل الأمثلة السابقة ظاهرتين صرفيتين مخالفتين للقياس، وهما:

أ- صياغة الجمع: في لفظة «بذورهم» من المثال الأول، وهي صيغة خاطئة، إذ القياس أن تجمع على (فُعُول) وهي صيغة جمع تكسير. وتكون اللفظة (بذورهم) لا على (فُعُل). وكلمة (غيومات) في المثال الثاني جمع لـ(غيمة) والأصل أنها لا تجمع جمعاً سالماً بل تجمع جمع تكسير (غيوم) على (فُعُول).

ب- صياغة المثنى: المثنى في اللغة العربية لا يسبق بعدد، بل يُكتفى فيه بعلامة التثنية وهي (الألف والنون) في الرفع، و(الياء والتون) في النصب والجر، غير أن في المثال الثالث وردت لفظة (اثنان) للدلالة على المثنى، ولا يختلف الأمر في المثال الأخير

إذ أشير إلى المثنى بتكرار لفظة الخطاب مرتين. وعدى هذه الحالات لم نعثر عما يمكن اعتباره ممارسات خاصة.

هذه أهم المعطيات التي أثبتتها الدراسة عن عينة البحث الخاص باستعمال اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وهي نتائج تشير إلى مستوى لغوي مقبول بالنسبة لتلاميذ لم تمر على تعليمهم اللغة الفصحى أكثر من ثلاث سنوات، وكما بينته الدراسة فإن أغلب الملاحظات الخاصة بما يمكن أن يسمى بالدخيل (Intrus) على نظام اللغة العربية هي أمور تتعلق بالجانب النحوي وهو مستوى لا يستطيع التلميذ أن يستوعبه إلا بعد اطلاعه على قواعد اللغة التي تبين وظيفة العنصر في التركيب والحركة الإعرابية اللازمة التي تستدعيها تلك الوظيفة.

أما بالنسبة للجانب الصرفي، فتميّز استعمالات التلاميذ بالتزام الأوزان الصرفية التي تلائم العنصر في مختلف حالاته، وباستثناء الحالات التي أشرنا إليها في التحليل، فإن العينة تكاد تكون خالية من الاستعمالات الخاصة، أو الشاذة. مما سبق؛ خلصت دراستنا إلى مجموعة من نتائج هي:

- غياب العلامات الإعرابية في كتابات التلاميذ، مع ميلهم إلى تسكين أواخر الكلمات؛
- كثرة الأخطاء الإعرابية في استعمال المثنى وجمع المذكر السالم بسبب غياب القاعدة النحوية في هذا المستوى من التعليم؛
- ورود أخطاء تتعلق بظاهرة المطابقة بين العناصر التي تتطلب التّطابق؛
- حذف عناصر أساسية في التركيب، كالفعل، والمفعول والجار مع مجروره، وهي عناصر ضرورية لإيضاح معنى الكلام؛
- خلط في استعمال الأزمنة، وكذلك استعمال الحروف كحروف الجرّ وحروف العطف؛
- ورود استعمالين مخالفين للأوزان الصرفية، تتعلق الحالة الأولى بصياغة الجمع، والثانية بصياغة المثنى؛
- مقترحات: من أجل تفادي هذه الهفوات، نقترح ضرورة ما يلي:
- تعويد التلاميذ على استخدام اللغة الفصيحة لتمكينهم من نظامها السليم؛
- دفعهم إلى القراءة المستمرة والتّركيز على تجميع الكلمات في الجملة لأنّ النّحو معني بأصول الجملة والإعراب؛

ـ حسن اختيار التّصوّص التي تمكّنهم من التّسق الفصيح. الهوامش:

- ¹ - ينظر: محمد بنباخدة، تحليل الأغلاط اللغوية في الكتابة الإنشائية، جامعة محمد الخامس السويسي، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا، إشراف المصطفى بن عبد الله بوشوك، الرباط: 2000 / 1999.
- ² - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط. القاهرة: 1995، دار المعرفة الجامعية، من ص 51 إلى ص 56.
- ³ - Abderrezak Dourari, les malaises de la société Algerienne crise langues et crise d'identité. Alger: 2004, éd Casbah. p 16.
- ⁴ - ينظر: (مكتب) وهو مبتدأ في المثال (1): و(كتابٌ وصيادٌ) في المثال (2) و(3) وهما فاعل، (أفضل) في المثال (4) وهو خبر.
- ⁵ - كما في الكلمتين (الحليبٌ وقليلٌ) في المثال (5).
- ⁶ - كلمة (الدرج) في المثال (6).
- ⁷ - ينظر: أحمد مصطفى المراغي، علوم البلاغة (البيان والمعاني والبديع)، القاهرة: 2007، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- ⁸ - ابن الأثير (ضياء الدين)، المثل السائر، قدمه وحققه وعلق عليه د. أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، ط 1. مصر 1960: مكتبة نهضة مصر ومطبعتها الفجالة، ج 2، ص 279.
- ⁹ - ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب. دت. وابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط. بيروت. دس. دار الكتاب العربي. ج 1.
- ¹⁰ - ينظر: ابن هشام الأنصاري (عبد الله جمال الدين)، شرح قطر الندى وبل الصدى. تخ: محمد خير طعمة حلبي، ط. بيروت- لبنان: دس، دار المعرفة.
- ¹¹ - عبد العزيز محمد حسن، القياس في اللغة العربية، ط 1، القاهرة: 1995، دار الفكر العربي، ص 153.
- ^{*} - ينظر هذه المسألة: المرادي الحسن بن قاسم، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، ط 1، بيروت: 1973، دار الأفاق الجديدة، ص 46.

نماذج من التعابير الكتابية

- الموضوع الأول (م1) -



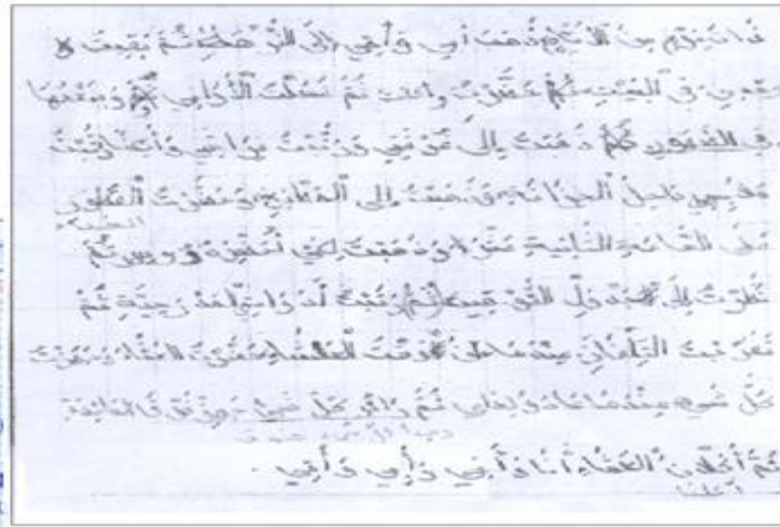
- الموضوع الثاني (م2) -



- الموضوع الثالث (م3) -



- الموضوع الرابع (م4) -



- الموضوع الخامس (م5) -



- الموضوع السادس (م6) -

