الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامـــعـــة الـــوادي

كليـــة الآداب واللغـــات
قسم اللغة العربية وآدابها

الأخطاء اللغوية والتعبيرية في نشاط التعبير الكتابي للسنة الرابعة متوسط -دراسة ميدانية-

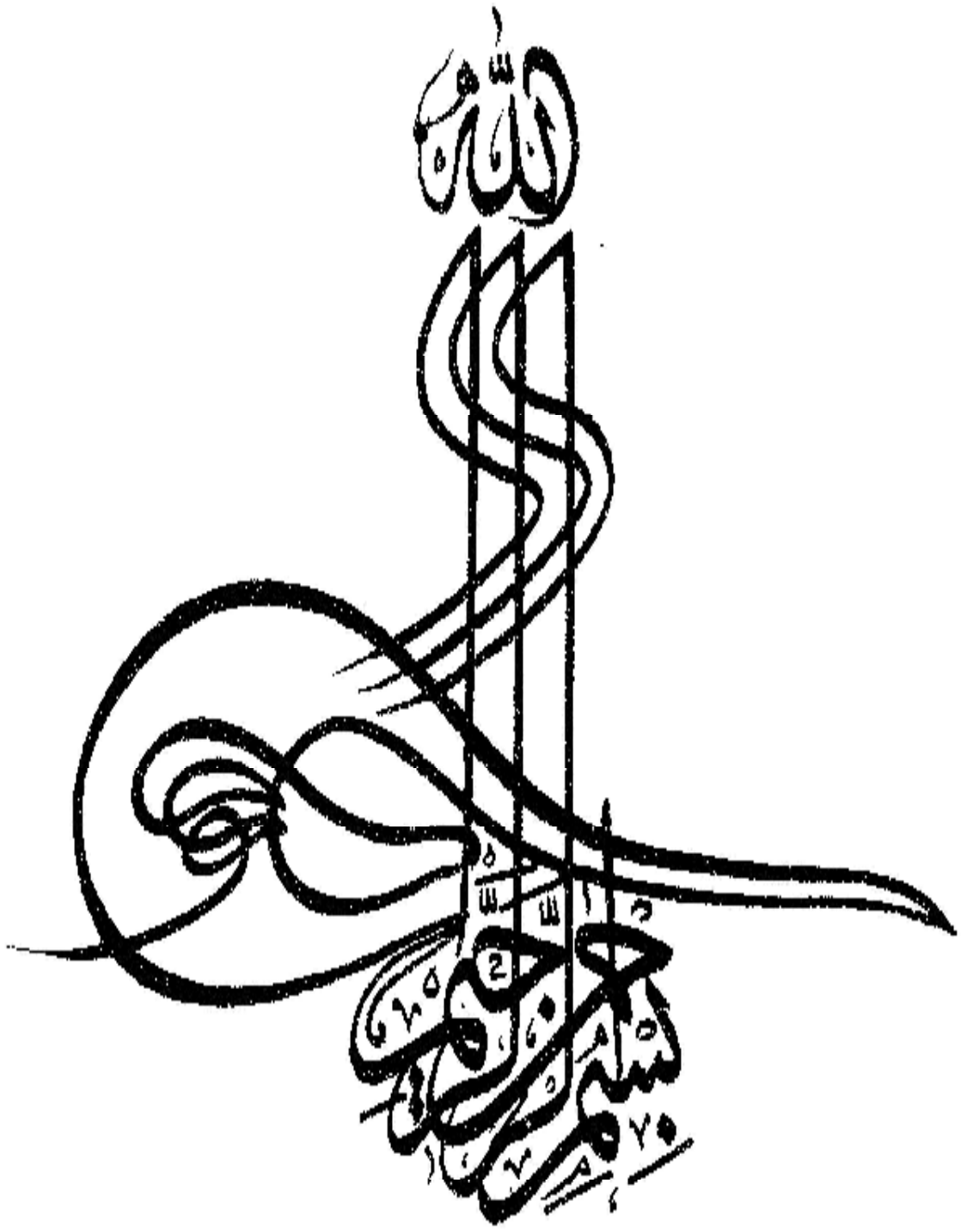
مذكرة معدة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها

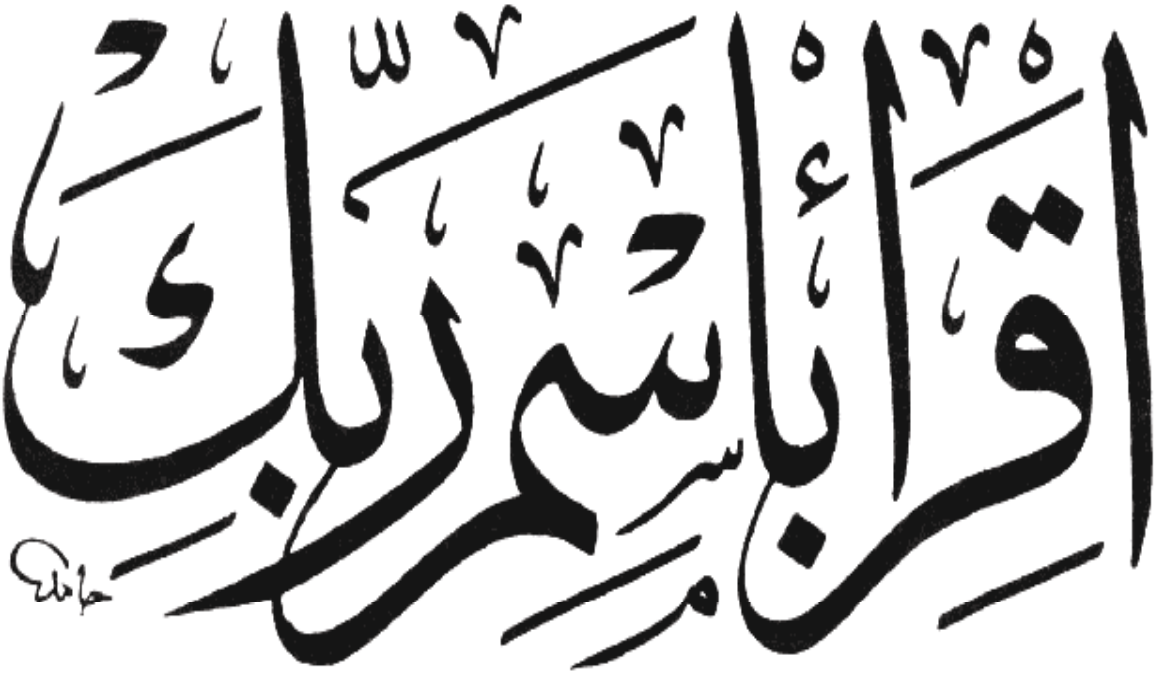
نظـــام ل.م.د

إعداد الطلبات:
- بثينـــة حجـــــايجي
- رحمـــة حمـــــلاوي
- فتحيـــــة أبـــــيش
- فتيحة بـــن زينـــة

إشراف الأستاذ:
- محمد الأمين شيخة

السنة الجامعية: 1434. 1435هـ / 2013. 2014 م




اقرأ باسم ربك

شكر وعرفان

بعد أن من الله علينا باعداد هذه الدراسة، لا يسعنا سوى أن نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور: شيخة محمد الأمين على مجهوداته الجبارة، واقتراحاته الوجيهة وملاحظاته القيمة، التي أفادنا بها، ومساهمته في تذليل الصعاب بالنصح والتوجيه والإرشاد

كما نتقدم بخالص الشكر والعرفان ووافي التقدير إلى من الأساتذة:

زغب لطيفة، قاسمي محمد البشير، العزوزي حرزولي

إلى صابرينة طرية، مسؤولة النشاطات في الإقامة الجامعية (إناث)

وإلى مديرة وعمال متوسطة الشهيد "الطير حسن"

وإلى مدير وعمال متوسطة الشهيد "الأرقط الكيلاني"

وعمال مكتبة زاوية سيدي سالم، خاصة السيد: محمد سالمي

وعمال مكتبة الطلبة (سيد ياسين، إبراهيم)

كذلك إدارة وعمال الإقامة الجامعية 1000 سرير للبنات بالوادي

وإلى من ساعدنا من قريب أو بعيد

كما لا ننسى بالذكر مكتب الميزون للإنترنت والإعلام الآلي

مُقَدِّمَةٌ

تعتبر اللغة العربية من بين اللغات المنطوقة الثرية بالألفاظ والمصطلحات اللغوية، وهي منظومة لها أنظمة فرعية متعددة، يؤدي كل نظام منها وظيفة معينة، بالتعاون مع النظم الأخرى، يمكن أن تجتمع في نشاط واحد هو نشاط التعبير الكتابي، الذي يأتي تتويجا لكل تلك الأنظمة، يجند فيها المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره معبرا عن أحاسيسه، في إطار يبرز شخصيته، ومما لا شك فيه ذلك فإن ذلك التعبير لن يخلو من الأخطاء اللغوية والتعبيرية التي تعد من بين القضايا الخطيرة المطروحة على الساحة التعليمية، والتي لاقت الاهتمام الكبير من قبل الدارسين منذ عهود قديمة.

وسبب اختيارنا لهذا الموضوع سبب علمي وذاتي.

فالسبب العلمي يكمن في المساهمة في إثراء هذا البحث من خلال التطرق إلى الأخطاء اللغوية في الطور التعليمي، ومدى تأثيرها على المتعلم.

أما السبب الذاتي هو رغبتنا في دراسة هاته الأخطاء والتعرف عليها والتي قد تلحق بالمتعلم وتؤثر عليه، بالإضافة إلى الحد من هاته الظاهرة لغويا، **وعليه نطرح الإشكال الآتي:** فيما تتمثل هاته الأخطاء اللغوية؟، وما هي أبرزها وكيف تؤثر على المتعلم في المنظومة التربوية؟، ومن أجل ذلك اقتضت الدراسة منهجية البحث بتقسيم هذا العمل إلى فصلين: **الأول نظري** بعنوان أهمية القواعد النحوية والتعبيرية في اللغة العربية، يندرج تحته مبحثان، كل مبحث يحتوي على ثلاثة مطالب،تحدثنا فيه على أهمية النحو والصرف وإشكاليته بين البصرة والكوفة، وأهم آراء النحاة القدامى والمحدثين في الجملة، كما تطرقنا إلى أهمية البلاغة ومباحثها والانتقال من البلاغة القديمة إلى البلاغة الحديثة، واتجاهاتها وأهم أعلامها، أما **الفصل الثاني تطبيقي** تطرقنا فيه إلى الأخطاء

اللغوية التعبيرية في نشاط التعبير الكتابي، يندرج تحته مبحثان، كل مبحث يندرج تحته مطلبان، وفيه قمنا برصد الأخطاء النحوية والصرفية، وكذلك الأخطاء الإملائية والتعبيرية التي وقع فيها التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي، من خلال **الدراسة الميدانية**، وقمنا بتحليل وتقويم تلك الأخطاء مع تقديم مع بعض الأسباب والحلول الممكنة للتقليل منها، تتصدرها مقدمة وتختتم بخاتمة، هذه الأخيرة تحدثنا فيها إلى أهم النتائج المتوصلة إليها.

وقد اعتمدنا في دراستنا على الدراسة اللسانية، معتمدين على **المنهج الوصفي المعياري**، فالوصفي باعتباره يرصد أهم الأخطاء، والمعياري يدرس أهمية القواعد ، ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على مجموعة من **المصادر والمراجع**، التي استقينا منها مادتنا العلمية، فقد كان أهمها:

- شوقي ضيف (المدارس النحوية).
- طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي (اللغة العربية منهجها وطرائق تدريسها).
- سميح أبو مغلي، فنون اللغة (أهمية، المقدمات، البرامج التعليمية).

ومن المعروف أن أي بحث لا يخلو من **الصعوبات والعقبات**، وقد اعترضتنا بعض الصعوبات والعراقيل منها: صعوبة الحصول على النماذج بالإضافة إلى صعوبة تصنيف الأخطاء، وكان أشد العراقيل تأثيرا علينا هو الوقت الذي داهمنا ... الخ.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف على التوجيهات والنصائح المقدمة ولا ننسى كل من ساهم من قريب أو بعيد في دفع هذا البحث خطوة إلى الأمام.

الفصل الأول:

أهمية القواعد النحوية والتعبيرية في اللغة العربية.

المبحث الأول: أهمية النحو والصرف.

المطلب الأول: تعريف النحو والصرف لغة واصطلاحا.

أ. تعريف النحو لغة واصطلاحا.

ب. تعريف الصرف لغة واصطلاحا.

المطلب الثاني: إشكالية النحو والصرف بين البصرة والكوفة.

أ. إشكالية النحو بين البصرة والكوفة.

ب. إشكالية الصرف بين البصرة والكوفة.

المطلب الثالث: أعلام النحو والصرف قديما وحديثا.

أ. أعلام وأهم أفكار النحاة القدامى في الجملة.

ب. أعلام وأهم أفكار النحاة المحدثين في الجملة.

المبحث الثاني: أهمية البلاغة.

المطلب الأول: تعريف البلاغة.

أ. لغة.

ب. اصطلاحا.

المطلب الثاني: مباحث علم البلاغة.

أ. علم البيان.

ب. علم المعاني.

ج. علم البديع.

المطلب الثالث: من البلاغة القديمة إلى البلاغة الحديثة (الأسلوبية).

أ. تعريف الأسلوبية.

ب. اتجاهاتها.

ج. أعلامها.

المبحث الأول: أهمية النحو والصرف.

كثيرا من مسائل الصرف لا يمكن فهمها دون دراسة لعلم النحو، كما في موضوعي الإعلال والإبدال، كذلك أنّ عدد من مسائل يستلزم فهمها دراسة علم الصرف وعلى ذلك يدرس النّحو والصرف تحت قسم واحد هو القواعد لأنّ الصرف يشكل مقدمة ضرورية لدراسة النحو.

المطلب الأول: تعريف النحو والصرف لغة واصطلاحا:

أ- تعريف النحو لغة: جاء في معجم الوسيط "النحو: القصد يقال نحوت نحوه، قصدت قصد، والطريق، والجهة والمثل والمقدار والنوع[1]

- تعريف النحو اصطلاحا: يقول ابن منظور "إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والنسب وهو في الأصل، مصدر الشائع، أي نحوت كقولك قصده قصدا ثم خص: به هذا القبيل من العلم[2]".

كما عرّفه ابن جنّي في كتابه الخصائص: "حيث قال: هو انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي، نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص: به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء، أي عرفته، ثم

1- إبراهيم أنيس، المعجم الوسيط، وآخرون، الطبعة الثانية ، الجزء الثاني، ص: 908.

2- أبو الأسود الدؤلي، نشأة النحو العربي، تح: فتحي عبد الفتاح النجي، الطبعة الأولى، 1974، وكالة المطبوعات، الكويت، ص: 15.

خص: به علم الشريعة، ومن التحليل والتحريم وكما أنّ بين الله خص: به الكعبة وإن كانت البيوت كلّها، وله نظائر في قصد[1] "، في قصد ما كان شائعا من جنسه إلى أحد أنواعه وقد استعمله العرب ظرفا، وأصله المصدر.

وقد عرّفه ابن السراج بقوله "النحو إنما أريد أن ينحو المتكلم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى يقظو منه على الغرض الذي قصده المبتدئون، بهذه اللغة فباستقراء كلام، فاعلم: أنّ الفاعل رفع والمفعول به نصب"[2].

كما يعرفه ابن عصفور (ن 669هـ) "النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزاءه التي يتألف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين حقيقة كلامه و تبيّن أجزاءه التي يتألف منها وتبيين أجزائه التي يتألف منها وتبيين أحاكمها"[3]

ويقول الدكتور عبد العزيز عتيق "أنّ علم النحو هو فرع من فروع اللغة العربية فقد كانت هذه العلوم في أوّل الأمر تشمل النحو واللغة والآداب، ثم اتسع نطاقها وشملت الأخبار والسير ثم ازدادت فروعها فأصبحت اثني عشرة علما هي: اللغة، الصرف، الاشتقاق، النحو، المعاني، البيان،

1- أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تح: محمد على البخار، دار الكتب المصرية، (1371هـ، 1992م)، الجزء الأول، ص34.

2- ابن الشراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين القتلى، النجف، الجزء الأول، ص: 35.

3 - جلال الدّين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تح: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006، ص: 21.

الخط، العروض، القافية، قرض الشعر، إنشاء الخطب، الرسائل...ثم اقتضت طبيعة التدرج والتعمق في البحث إلى أن استقل النحو عن فروع العربية الأخرى وإن ينفرد به بعض العلماء[1].

ب- تعريف الصرف لغة: قال صاحب اللسان: الصرف هو رد الشيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفا، فانصرف وصارف نفسه عن الشيء، صرفها عنه، وقوله تعالى:" ثم انصرفوا" (التوبة ص: 127).

أي رجعوا عن المكان الذي استمعوا فيه، وقيل انصرفوا عن العمل بشيء مما سمعوا صرف الله قلوبهم أي أضلهم الله مجازاة على فعلهم...الخ.

"وصرفنا الآيات" (الأحقاف ص27) أي "بيناها وتصريف الآيات وتبيينها والصرف أن تصرف الإنسان عن وجهه، يريده الي مصرف غير ذلك و صرف الشيء اعمله في غير وجهه كأنه يصرف عن وجهه ، وتصرف هو تصاريف الأمور تخاليفها ومنه تصريف الرياح والسحاب الليث، تصريف الرياح صرفها من وجه إلى وجه وكذلك تصريف السيول والخيول والأمور والآيات وتصريف الرياح، جعلها جنوبا وشمالا وصبا ودبورا، فجعلها ضروبا في أجناسها"[2]

تعريف الصرف اصطلاحا: علم بأصول أحوال أبنية الكلمة، التي ليست إعرابا ولا بناء أي: هو العلم الذي يتناول دراسة أبنية الكلمة، وما يكون بحروفها من أصالة أو زيادة أو صحة أو

1- ينظر: عبد العزيز عتيق، المدخل إلى أصول النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ص: 135.

2- ابن منظور، لسان العرب، تح: جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، مادة (ص، ر، ة) الدار المصرية (د، ط، دت)، ص91، ص90.

إعلال أو إبدال أو حذف أو إدغام أو إمالة، وما يعرض لآخرها مما ليس إعراب ولأبناء، كالوقوف وغيره[1].

وجاء أيضا: هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة، لمعان المقصودة لا تحصل إلاّ بها، كاسمي الفاعل والمفعول واسم التفضيل والتثنية والجمع إلى غير ذلك، وبالمعنى العلمي: علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست إعرابا ولا بناء[2].

ويقول الرّوماني في رسالته "النكت في إعجاز القرآن" "التصريف: تصريف المعنى في معاني مختلفة، كتصريفه في الدّلالات المختلفة، وهو عقدها به على جهة التعاقب، فتصريف المعنى في المعاني كتصريف الأصل في الاشتقاق في المعاني المختلفة، وهو عقدها به على جهة المعاقبة، كتصريف الملك في معاني الصفات، فصرف في معنى مالك، وملك، ذي الملكوت، والمليك، وفي معنى التمليك،و التمالك والإملاك والتملك والملوك[3].

وقد ورد مصطلح التصريف في القرآن الكريم في مواضع عدّة منها: قال تعالى" وَالْبَلَدُ الطّيّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبّهِ وَالّذِي خَبُثَ لاَ يَخْرُجُ إِلاّ نَكِداً كَذَلِكَ نُصَرّفُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ " الأعراف 8[4].

قال تعالى:" وَلَقَدْ صَرّفْنَاهُ بَيْنَهُمْ لِيَذّكّرُوا فَأَبَى أَكْثَرُ النّاسِ إِلّا كُفُورًا " الفرقان58.

1- ينظر: حاتم صالح الضامن، الصرف، كلية الدراسات العلمية والعربية، دبي، ص: 11.

2- ينظر: أحمد بن أحمد الحملاوي، شدى العرف في فن الصرف، الطبعة الأولى، 2007م، دار العلوم سابقا، ص:05.

3- الروماني أبو الحسن على بن عيسى، النكت في إعجاز القرآن، تح: محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول سلام، مصر، دار المعارف، ص: 101.

4- الزّمخشري، تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تح: حمود جابر الله، الجزء الأول، بيروت، لبنان، ص: 112.

بمعنى ولقد صرفنا هذا القول بين الناس في القرآن وفي سائر الكتب والصحف التي أنزلت على الرسل عليهم السلام وهو ذكر إنشاء السحاب وإنزال القطر، ليتفكروا، ويعتبروا، ويعرفوا حق النعمة فيه ويشكرون[1].

المطلب الثاني: إشكالية النحو والصرف بين البصرة والكوفة.

أ- إشكالية النحو بين البصرة والكوفة.

تعتبر البصرة بحق واضعة النحو، وفاتحة أبوابه حيث على أيديهم استغلظ واستوى على سوقه، وكانت البصرة تضع على يد أبي الأسود الدؤلي نقط الإعراب، وقد مضى الناس يأخذونه عن تلاميذه ولعلنا لا نبعد إذا قلنا إذن ذلك باعث لهم ولمعاصريهم على التساؤل عن أسباب هذا الإعراب وتفسير ظواهره مما هيأ لبعض أنظار نحوية بسيطة، وكان طبيعي بعد أن رسموا نقط الإعجام أن يضعوا له هذا الاسم وأن يضعوا لنقط أبي الأسود اسم نقط الإعراب (تمييزا لأحدهما عن الآخر) كما كان طبيعيا أن يطلقوا على علامات النقط الخاصة بالإعراب أسماء تفرق بينها، وقد اشتقوها من كلماته لكتابه "فتحت شفتي وضممتها وكسرتها" فسموه على التوالي نقط الفتحة ونقط الضمة ونقط الكسرة. ولا بد أنهم لا حظوا اختلافا في إعراب الأسماء حسب مواضعها من الكلام فهي إذا ابتدأ بها المتكلم في العبارة لزمها إلاّ إذا تقدمتها إن وأخواتها، وإذا تلت فعلا كانت إما مرفوعة وإما منصوبة، ولا يبعد أن يكونوا قد وضعوا لذلك مصطلحات المبتدأ والفاعل والمفعول ولا يبعد أيضا أن يكونوا لاحظوا اختلافا في كلمات اللغة وأن منها ما

1- ينظر: المرجع السابق، الجزء الثالث، ص: 285.

يقبل الحركات الثلاث: الضمة والفتحة والكسرة، وهو الأسماء المعربة ومنها ما يلزم حركة[1] واحدة وقد يلزم السكون، وسموا الأولى معربة والثانية مبنية، كل ذلك من الممكن وقوعه، ولكن ليس بين أيدينا ما يثبته إثباتا قاطعا سوى ما تمدنا به طبائع الأشياء.

فالأصل في كل علم أن تبدأ فيه نظرات متناثرة هنا وهناك، ثم يتاح له من يصوغ هذه النظرات صياغة علمية تقوم على اتخاذ القواعد وما يطوى فيها من أقيسه وعلل، وأول نحوي بصري نجد عنده طلائع ذلك هو ابن أبي إسحاق الحضرمي المتوفي سنة 117هـ، وهو ليس من تلاميذ أبي الأسود، ولكنه من القراء، ومن الملاحظ أن جميع نحاة البصرة الذين خلفوه كانوا قراء، فتلمذاه عيسى بن عمر وأبو عمر وبن العلاء وتلميذا عيسى: الخليل بن أحمد ويونس بن حبيب كل هؤلاء، ويكثر سيبويه في كتابه من التعرض للقراءات، وكأن ما كان بينهما من خلافات في الإعراب هو الذي أضرم الرغبة في نفوس قراء البصرة كي يضعوا النحو وقواعده وأصوله، حتى يثبت القارئ مواقع الكلم في أي الذكر الحكيم منه الإعراب المضبوط الدقيق.

ومعروف أنه لكي يصاغ علم صياغة دقيقة لا بد من إطراء قواعده وأن تقوم على الاستقراء الدقيق، وأن يكفل لها التعليل وأن تصبح كل قاعدة أصلا مضبوطا تقاس عليه الجزيئات قياسا دقيقا، وكل ذلك نهض به ابن أبي إسحاق وتلاميذه البصريون، أما من حيث الإطراء في القواعد فقد تشددوا فيه تشددا جعلهم يطرحون الشاذ ولا يعولون عليه في قليل أو كثير[2].

1- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، الطبعة السابعة، دار المعارف، القاهرة، ص: 17، 18.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 18.

وكلما اصطدموا به خطؤه أو أولوه، وأما من حيث الاستقراء فقد اشترطوا صحة المادة التي يشتقون منها قواعدهم، ومن أجل ذلك رحلوا إلى أعماق نجد وبوادي الحجاز وتهامة يجمعون تلك المادة من ينابيعها الصافية التي لم تفسدها الحضارة، وهي قبائل تميم وقيس وأسد وطيء وهذيل وبعض عشائر كنانة، وأضافوا إلى هذا الينبوع الأساسي ينبوعا بدويا زحف إلى بلدتهم من بوادي نجد، ونفر من الأعراب الكتابين قدم إلى البصرة واحتراف تعليم شبابها الفصحى السليمة وأشعارها وأخبار أهلها.

وفي الفهرست لابن النديم ثبت طويل لأسماء وهؤلاء المعلمين من الأعراب الذين وثقهم علماء البصرة وأخذوا عنهم كثير من المادة اللغوية والنحوية سجلوها في مصنفاتهم وكان القرآن الكريم وقراءاته منبعا لا ينضب لقواعدهم، وفي ذلك يقول أبو حيان: والواضعين الأولين لعلم النحو المستقرئين لأحكام لسان العرب كأبي عمروا بن العلاء وعيسى بن عمر والخليل بن أحمد وسيبويه من أئمة البصريين والكسائي والفراء وعلي بن المبارك الأحمر وهشام الضرير من أئمة الكوفيين وتبعهم على هذا المسلك المتأخرون من الفريقين[1].

وأما من حيث القياس والتعليل فقد توسعوا فيهما إذ طلبوا لكل قاعدة علة و لم يكتفوا بالعلة التي هي مدار الحكم فقد التمسوا عللا ورائها، وقانون القياس عام، وظلاله مهيمنة على كل القواعد إلى أقصى حد، بحيث يصبح ما يخرج عليها شاذ.

وعلى هذا الشاكلة تسيده البصرة صرح النحو رفعت أركانه بينما كانت الكوفة مشغولة عن ذلك كله- على الأقل حتى منتصف القرن 2هـ بقراءات الذكر الحكيم ورواية الشعر

1- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص: 19.

والأخبار، وقلما نظرت في قواعد النحو إلاّ من سقط من نحاة البصرة إذ كانوا يتتلمذون ويختلفون في مجالس محاضرتهم وإملاء اتهم، وكان القدماء يعرفون ذلك معرفة دقيقة ويصرح بذلك ابن سلام الجمحي قائلا: "وكان لأهل البصرة في العربية قدمة وبالنحو ولغات العرب والغريبة عناية"، ويزيد ابن النديم بيانا للتصريح قائلا عن نحاة البصرة والكوفة: إنما قدمنا البصريين أولا، ولأن علم العربية عنهم أخذا"، وبذلك نفهم السر في أن عقل البصرة كان أدق وأعمق من عقل الكوفة وكان أكثر استعدادا لوضع العلوم، وإذ سبقها إلى الاتصال بالثقافات الأجنبية وبالفكر اليوناني وما وضعه أرسطو طاليس من المنطق وحدوده وأقيسته، ويمكن أن نلاحظ آثار ذلك في نشاط المباحث الدينية، وقد عنيت الكوفة بالفقه بينما عنيت البصرة بعلم الكلام، حقا أشاع أبو حنيفة في الفقه القياس والرأي أو الاجتهاد، ولكن من يرجع إلى كتب الفقه الحنفي حتى في العصور المتأخرة يلاحظ أنه ينقصها دائما شيء من التعميم والتعريف ووضع القواعد الكلية فباب البيع مثلا يفتح، ولا يصاغ له تعريف محدد ولا يذكر له أركان وشروط، وإنما مسائل متناثرة يتوالى بعضها إثر البعض، وهكذا دائما في الفقه الحنفي يغلب أن يفتح الباب على فروع دون أصول عقلية تضم شعبها الكثيرة، بينما علم الكلام يناقش مسائل كلية، وهي مسائل ميتافيزيقية، والمسألة تثار في ضوء تفكير فلسفي معقد.

مما يدل على صلة المتكلمين العميقة بالفلسفة اليونانية، حتى إننا لنرى الجاحظ يقول:" لا يكون المتكلم جامعا لأقطار الكلام متمكنا في الصناعة يصلح للرياسة حتى يكون الذي يحسن من كلام الدين في وزن الذي يحسن من كلام الفلسفة.[1]

1 - المرجع السابق: ص: 21-22

فعقل كل البلدتين كان مختلفا: عقل مصبوغ بالصيغة الفلسفية المنطقية وعقل لا يرتفع إلى هذه المترلة إلاّ في حدود ضيّقة، لذلك كان طبيعيا أن لا يصاغ الفقه الحنفي الكوفي صياغة علمية دقيقة، بينما يصاغ النحو في أدق صورة علمية ممكنة على نحو ماسنرى في كتاب سيبويه وهي صياغة لم تستطيع العصور التالية أن تضيف إليها إلاّ بعض تعريفات وبعض تسميات أما الأصول وأما القواعد والضوابط والأسس فإنها ظلت قائمة كالأطواد الراسخة[1].

أوجدت المدرسة الكوفية لنفسها مذهبا نحويا أصبح له قيمة في درس اللغة العربية، خاصة وأن كثير من المحدثين النحويين قد أشادوا ببناء الصرح النحوي الكوفي، وجعلوه موافقا للمنهج الوصفي الحديث للغة ومن هؤلاء مهدي المخزومي في كتابه (مدرسة الكوفة) وأحمد أمين في كتابه (ضحى الإسلام)[2].

فالكوفيون لم تكن لهم أصول يبخون عليها غير ما أخذوا عن أساتذهم البصريين و لم يحسنوه، ثم جعلوا من عدم المنهج في سماعهم منهجا خاصا لهم، فسمعوا الشاذ واللحن والخطأ، وأخذوا عن من فسدت لغته من الأعراب وأهل الحضر، فلما اقتضتهم المنافسة أن يكون لهم قياس بنوه على ما عندهم، ثم جعلوا كل شاذ ونادر قاعدة لنفسه، فانتشرت عليهم قواعدهم و لم يعد لها ما يمكنها من نظام أو منطق، وضاعت الغاية من وضع النحو فلم يعد —في أيديهم- أداة تسيير لتعلم اللغة العربية بعد أن جمعوا من شواهد، وهذا شيخهم وكبيرهم الكسائي كان يسمع الشاذ

1- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص: 22،21.

2 ينظر: سعيد الأفغاني، في أصول النحو، الطبعة الثالثة، 1994م، دار الفكر، بيروت، ص: 106.

الذي لا يجوز من الخطأ واللحن وشعر غير أهل الفصاحة والضرورات فيجعل ذلك أصلا ويقيس عليه حتى أفسد النحو، وحتى ضاق به وبقياسه وبسماعه اليزيدي فقال:

كُنَّا نَقيسُ النحوَ فيما مضى على لسانِ العربِ الأولِ
حتى أتى قومٌ يَقيسُونَه على لغيِ أشياخِ قُطر بلِ
فجاءنا قومٌ يَقيسونَهُ على لسانِ النبطِ الأرذلِ
فكلُّهمْ يعملُ في نقضِ ما به يصابُ الحقُّ لا يأتَلي
إن الكسائيَّ وأصحابهُ يرقَونَ في النحوِ إلى أسفلِ

وغلب هذا الانحراف على الكوفيين حتى قال الأندلسي شارح المفصل "الكوفيون لو سمعوا بيتا واحدا فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلا وبوبوا عليه"[1]

أما قياسهم نفسه ومقدار جودته فقد مر بك في المناظرات نمط منه وعرفت وهيه حين يعللون بالتوهم مرة (في رمم والضحى)، وبتسليط فعلم قدر على أحد المتعاطفين عون الثاني في قضية (فإذا هو إياها).

فاتجه بعض المحدثين الباحثين إلى عد المذهب الكوفي مذهب سماع على حين عد المذهب البصري مذهب قياس، فذهب الأستاذ أحمد أمين إلى أن الكوفيين "يحترمون كل ما جاء عن العرب، ويأمرون الناس أن يستعملوا استعمالهم وبالغ الأستاذ طه الراوي فقال"أما مذهب الكوفيين

1- المرجع السابق، ص: 208.

فلواؤه بيد السماع، لا يخفر له ذمة ولا ينقض له عهد و يهون علي الكوفي في نقد أصل من أصوله أو نسق قاعدة من قواعده، ولا يهون عليه إطراح المسموع على الأكثر[1].

وبهذا لا يكون من الدقة في رأي –إطلاق النزعة السماعية على المذهب الكوفي والنزعة القياسية على المذهب البصري، والدقة التي يؤديها التاريخ والإمعان فيه وفي أقوال الكوفيين والبصريين ألا يكون مذهب بصري بقابلية مذهب كوفي بل نزعة سماعية يقابلها نزعة قياسية، يختلف حظ كل منهما صحة وحال ومقدار بين البلدين، بل بين نحاة كل بلد على حدة، على ذلك الأساس يصح أن يعيد النظر في النحو وتاريخه ورجاله بهذا التصنيف الجديد بد أن علمنا أن النزعتين تتمثلان على حقيقتهما بالبصرة لا بالكوفة[2] .

- **بعض مسائل الخلاف:** خلافهم في تقدير العامل:

1- **يرى البصريون:** أن المبتدأ يرتفع بالابتداء والخبر يرتفع بالابتداء أو بالابتداء والمبتدأ.

ويرى الكوفيون أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ فهما يترافعان.

2- **يرى البصريون:** أن الظرف إذا تقدّم على الاسم ارتفع الاسم بالابتداء ويرى الكوفيون أن الاسم يرتفع بالظرف، ووافقهم المبرد والأخفش.

3- يرى البصريون: أن الاسم يرتفع بالابتداء، وإذا وقع بعد "لولا". ويرى الكوفيون: أنّه يرتفع بـــ"لولا".

4- يرى البصريون: الفعل يعمل وحده في الفاعل والمفعول.

1- المرجع السابق، ص: 208،209.

2- ينظر: سعيد الأفغاني، في أصول النحو، ص: 112.

ويرى الكوفيون: أن العامل في المفعول النصب الفعل والفاعل جميعا، أو الفاعل، وقال بعضهم: أن العامل في الفاعل معنى الفاعلية، وفي المفعول معنى المفعولية[1].

ب- إشكالية الصرف بين البصرة والكوفة:

يحدد العلماء ميدان الصرف بأنه دراسة لنوعين من الكلمة هما: الاسم المتمكن مثل: محمد، وحنين، وعلي، وسمير، والفعل المتصرف مثل: جلس، وشرح، وفهم ومعنى ذلك أنه لا يدرس الحرف ولا الاسم المبني مثل أسماء الإشارة أو الأسماء الموصولة، ولا الفعل الجامد مثل: ليس، نعم بئس الأسماء والأفعال هي صاحبة الصيغ الصرفية، وبالتالي هي مجال التوليد في اللغة فإذا أردنا إضافة كلمة إلى اللغة نقيس المعنى الذي نريد التعبير عنه على المعاني التي تدل عليها الصيغ، لذلك لا توليد في الضمائر والخوالف، والأدوات لأنها لا تندرج تحت قواعد الصرف، ومعانيها وظيفة محدودة ومقصورة على السماع فإثراء اللغة يكون بإضافة الأسماء والأفعال والصفات لا بإضافة الضمائر والظروف[2] ومن بين هذه المسائل:

1- مسألة أصل اشتقاق الاسم:

حيث يقول الأنباري: ذهب الكوفيون إلى أن الاسم مشتق من الوسم وهو العلامة، وذهب البصريون إلى أنه مشتق من السمو وهو العلو[3].

1- ينظر: إبراهيم السّامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، الطبعة الأولى، 1987م، دار الفكر، عمان، ص: 61.
2- ينظر: محمد منال عبد اللطيف، المدخل إلى علم الصرف، الطبعة الأولى، 2000م، دار الميسرة، ص: 18.
3- ينظر: الأنباري، إنصاف في مسائل الخلاف، الطبعة الأولى، الجزء الأول، دار الكتب العلمية، ص:605.

2- مسألة أفعل في التعجب:

ذهب الكوفيون إلى أن أفعل في التعجب نحو: "ما أحسن زيد" اسم وذهب البصريون إلى أنه فعل ماضي.

3- مسألة المد المقصور:

ذهب الكوفيون إلى أنه يجوز مد المقصورة في ضرورة الشعر، وإليه ذهب أبو الحسن الأخفش من البصريين، وذهب البصريون إلى انه لا يجوز.

4- مسألة الاسم المقصورة:

ذهب الكوفيون إلى أن الاسم المقصور إذا كثرت حروفه أسقطت ألفه في التثنية، فقال في تثنية، خوزلا، وقهفري: "خوزلان وقهفران"، وذهبوا أيضا فيما طال من الممدود إلاّ أنه يحذف الحرفان الآخران، فأجازوا في "قاصغاء" و "حائياء"، قاصعان، وحئيان، وذهب البصريون إلى أنه لا يجوز حذف شيء من ذلك في مقصور ولا ممدود[1].

المطلب الثالث: أعلام النحو والصرف قديما وحديثا.

أ- أعلام النحو وأهم أفكار النحاة القدامى في مفهوم الجملة:

من بين النحاة القدامى سيبويه (ت 180هـ) الذي تعرض إلى أنّ مفهوم الجملة لم يستعمله، ولا النحاة من قبله ولكنه استخدم مصطلح "الكلام" للتعبير عن الموضوعات النحوية المتعدد منها، ويتحدد بمفهوم الجملة حيث قال سيبويه "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة فمنه مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب فأما المستقيم الحسن

1- ينظر: المرجع السابق، ص: 605-612.

فقوله:"آتيتك غدا وسأتيك أمس"[1] وهكذا استمر النحاة من بعد سيبويه في عدم استخدام مصطلح "الجملة" إلى أن وصل المبرد فكان أوّل من استخدم هذا المصطلح، حين قال في المقتضب "وإنما كان الفاعل رفعا، لأنه هو والفعل جملة يحسن السكوت عليها، وتجب بها الفائدة للمخاطب"[2].

لكنه استخدام مع ذلك مصطلح الكلام "للدلالة على معنى الجملة كما كان عن سيبويه- إذ قال:"فالكلام كلّه اسم وفعل وحرف جاء لمعنى لا يخلو الكلام عربيا كان أو عجميا"[3].

يعتبر المبرد (ت 582هـ) هو أول من استخدم مصطلح الجملة فقد ذكر مصطلح صراحة حيث قال: "إنما كان الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة، يحسن السكوت عليها ويجب بها الفائدة للمخاطب"[4]، بمعنى أن الجملة تكون فعلا وفاعلا نحو: "قام زايد" وقد تكون مبتدأ أو خبر نحو: "القائم زيد" أمّا بالنسبة لابن يعيش (ت 643هـ) "فإنه يرى أن الكلام يتألف من كلمتين أو أكثر فقد يمكن أن تكون هاتان الكلمتان اسمين كقولنا "زيد أخوك" أو تكون فعل أو اسم نحو قولنا "ذهب زيد"ويسمى هذا الكلام جملة وما يؤكد صحة كلامنا قوله: "الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى[5]".

ومن هنا يمكننا أن نفهم بأن النحاة القدامى انصب مفهومهم للجملة حول فكرة واحدة ألا وهي الجملة هي قول مفيد يحسن السكوت عليه، إذ تتكون الجملة عندهم من ثلاثة عناصر: اسم وفعل وحرف، وتجدهم قد قسموا الجملة باعتبارات متعددة كالتالي:

1- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، الطبعة الأولى: 1991، دار الجيل، بيروت، ص:52.

2- المبرد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، دار التحرير، ص:146.

3- المرجع نفسه، ص: 146

4- المبرد، المقتضب، ص:1-86.

5- ابن يعيش، نثر المفصل، عالم الكتب، بيروت، ص: 1-88

1- باعتبار مكوناتها إلى اسمية وفعلية:

- فالجملة الاسمية: هي التي صدرها اسم، نحو "عبد الله أخوك" وهذا "عبد الله".

- والجملة الفعلية هي التي صدرها فعل، نحو، "يذهب عبد الله"، "وضرب اللّص"[1].

2- **باعتبار تركيب خبره وعدمه إلى قسمين:** كبرى صغرى:

- الجملة الكبرى: هي الجملة الاسمية التي خبرها جملة نحو: "زيد قام أبوه" و"زيد أبوه قائم" فالأولى خبرها جملة فعلية، والثانية خبرها جملة اسمية.

- الجملة الصغرى: هي الجملة الفعلية أو الاسمية التي خبرها مفرد، نحو:"قام زيد" و"زيد قائم".

ويفهم من تعريف هذين النوعين أن الكبرى لا تكون إلاّ في الجملة الاسمية، وهذا مقتضى كلام النحاة، لكن ابن هشام أجاز أن تقع في الجملة الفعلة أيضا، فقال: "ما فسرت به الجملة الكبرى وهو مقتضى كلامهم، قد يقال: كما تكون مصدّرة بالمبتدأ تكون مصدّرة بالفعل، نحو: "ظننت زيدا يقوم أبوه"، وهذا كلام وجيه.

3- باعتبار إعرابها إلى جمل لا محل لها من الإعراب، وجمل لها محل من الإعراب[2].

ب- أعلام النحو وأهم أفكار النحاة المحدثين في مفهوم الجملة:

عرفنا آنفا أنّ المبرد هو أول من حاول أن يحدد مفهوم الجملة، وكل من جاء بعده حاول أن يضيف مفهوما جديد للتحديد الجملة.

1- ينظر: المرجع نفسه، ص: 1-88.

2- ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الاتحاد العربي، الجزء الأول، ص: 1-39.

إلاّ أن تلك التعريفات لم تصل إلى درجة الكمال حتى في الوقت الحالي فسار المحدثين حاذين حذو القدامى محاولين هم بدورهم إيجاد مفهوم للجملة، فنجد إبراهيم مصطفى ينتقد النحاة القدامى على أنّهم اقتصروا في دراستهم على أواخر الكلمات، وبالتالي فهم يضيقون من مجال البحث اللغوي في مجال تأليف الكلام العربي[1].

ومن المحدثين الذين حاولوا أن يحددوا مفهوم الجملة:

مهدي المخزومي: فيعرف الجملة بأنها الوحدة الكلامية الصغرى، والصورة اللفظية الصغرى للكلام[2].

أمّا عند القلاني فيعرفها بقوله: إن الجملة في أقصر صورها أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقل بنفسه سواء تركب هذا القدر مكملة واحدة أو أكثر[3]

ويعرّفها عباس حسن فهمي كل تركيب من كلمتين أو أكثر، وبذلك يكون له معنى مستقل بذاته[4].

ويعرفها آخر بقوله: أنّ الجملة من القول الموجز المؤلف من مسند ومسند إليه[5].

أمّا الغلاييني فهو يفرّق بين الجملة والكلام، فالكلام هو الجملة التي تفيد معنى تاما مكتفيا بنفسه[6].

1- ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، الطبعة الثانية، 1992م، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ص: 1-2.

2- ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، الطبعة الأولى، 1994م، منشورات المكتبة العصرية، ص: 31-32.

3- إبراهيم القلاتي، قصة الإعراب، دار الهدى، الجزائر،ص: 1-10.

4- ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، الطبعة الخامسة، دار المعارف القاهرة، ص: 1-15.

5- فتحي عبد الفتاح الدّجني، الجملة النحوية نشأة وتطور أو إعرابا، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح، الكويت، ص: 35.

6- ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربية، الطبعة اثنان وثلاثون، 1996م، المكتبة العصرية، صيدا، ص: 1-11.

ونجده في موضع آخر يسمى الإسناد بالجملة بقوله:" أنّ المركب الاسنادي هو الذي يسمى الجملة، وهو ما يتألف من مسند ومسند إليه، نحو الحلم زين، ويفلح المجتهد[1].

ويعتبر شوقي ضيف (2005/1910) من النحاة المحدثين وجاء في كتابه موقف شوقي ضيف من النحو العربي، زمن الجملة الاسمية ليس له دلالة حديثة، و"كان وأخواتها" تدخل على الجملة الاسمية لتحديد الزمن وكذلك إذ أراد دلالة النفي أو النهي أو التبعية، حيث أن الجملة الاسمية لتحديد الزمن وكذلك إذا أراد دلالة النفي أو النهي أو التبعية، حيث أن الجملة الاسمية بمفردها لا تمتلك ان تعبر عن ذلك أو بدخول كان على الجملة الاسمية تصير الجملة الفعلية حيث أن المسند وضع في حالة النصب كأي مفعول معتاد، إن إدخال كان على اختلاف صيغها في الجملة الاسمية هو احتياج إلى تنويعها على الأوقات والتفريق بين الماضي والحاضر والمستقبل، لأن الجملة الاسمية مبهمة من جهة الأوقات والمعروف عند النحويين العرب الجملة الاسمية والجملة الفعلية مقرر أن الجمل المبدوءة بفعل كينونة هي جملة فعلية في شكلها ولا تتناقض دلالاتها[2] مع الجملة الاسمية، ويضيف أنّه عند تحليل الجملة مبدوء بفعل كينونة، يجب أن نحللها على أنها جملة اسمية مستبدين الدّلالات المعجمية لفعل الكينونة، إنّ هذه الأفعال إسنادية كسائر الأفعال وجملتها فعلية[3].

1- ينظر: المرجع السابق، ص: 1-31.

2- ينظر: ابن مضاء القرطبي، الرّد على النحاة، تح: شوقي ضيف،ص: 71.

3- المرجع السابق، ص: 72.

المبحث الثاني: أهمية البلاغة.

إذا كانت البلاغة هي تأدية المعنى الجليل واضحا بعبارة صحيحة فصيحة والأسلوبية هي فن التعبير والتحليل في وقت واحد لهذا تكون الأسلوبية امتداد للبلاغة ولا يمكن الفصل بينها.

المطلب الأول: تعريف البلاغة.

لغة: جاء في لسان العرب البلاغة هي الفصاحة، والبلغ البليغ من الرجال ورجل بليغ وبلغ حسن الكلام فصيحه، يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه والجمع بُلغاء وقد بلغ بالضم بلاغة أي صار بليغا[1] .

اصطلاحا: بلغ الرجل بلاغة فهو بليغ، إذا أحسن التعبير عما في نفسه، البلاغة تقع صفة للكلام والمتكلم، أمّا بلاغة الكلام فمطابقته بمقتضى الحال وأن بلاغة المتكلم فهي ملكة يقتدر بها على تصرف في فنون الكلام وأغراضه المختلفة ببديع القول وساحر البيان، وهي تتمثل أولا وأخيرا في النصوص: المكتوبة والمسموعة وحدها[2].

وجاء أيضا البلاغة هي تأدية المعنى الجليل واضحا وعبارة صحيحة فصيحة لها أثر في النفس خلاب، مع ملائمة كلام الموطن، الذي يقال فيه والأشخاص: الذين يخاطبون[3].

1- ابن منظور، لسان العرب، تح: جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، الدار المصرية، ص: 303.
2- ينظر: علي قراجي، محاضرات وتطبيقات في علم العرب، دار هومة، ص: 15.
3- ينظر: أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، طبعة محددة، دار الفكر، ص: 28.

المطلب الثاني: مباحث علم البلاغة.

أ- علم البيان:

لغة: إن المقصود بالبيان في اللغة هو ما بين به الشيء من الدلالة وغيره، وبان الشيء بيانا، اتضح، وتبين الشيء ظهر، فالتبين الإيضاح والوضوح والبيان: الفصاحة وكلام بين: والبيّن من الرجال، الفصيح.

فغرض البيان، وهو الكشف والإيضاح والظهور وقد وردت مفردة (البيان) ومشتقاتها في القرآن الكريم.

ومن ذلك قوله تعالى " كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ " البقرة 187.

وقوله عزّ وجل " كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ" البقرة 256.

ويبدوا أن معنى (البيان) في هذه المواضع هو الظهور والكشف والإيضاح.

- فالبيان: ما خص: به الله الإنسان عن سائر خلقه، ونبه فيه على عظيم الامتنان، قوله تعالى:" الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ " الرحمان1-4.

فالبيان المنطق والفهم والإبانة وهو الذي فضل به الإنسان على سائر الحيوان[1]

اصطلاحا: هو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق متخلفة مع وضوح الدلالة عليه، وكلمة علم تعني أن البيان له قواعد وأصول تحكم مسيرته وتوجه فهمه والدلالة في مفهومها الخاص: والعام، من ضمن التراكيب في الكلام وأساليبه المتفاوتة في الإطالة والقصر، في الوضوح

1- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (بين)، الجزء السابع عشر، ص:214-215.

والغموض، في الغرابة والألفة في الانسجام أو التنافر في مراعاة المقاييس النحوية والصرفية أو مخالفتها[1].

أو هو العلم الذي يقدرنا على التعبير عن المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه، فالوفاء والكرم والشجاعة والجمال، يمكن التعبير عن كل منهما بأكثر من تعبير واحد، وعلم البيان هو الذي يجعلنا تستطيع ذلك.

ومباحث علم البيان هو التشبيه والمجاز والكتابة[2].

ب- علم المعاني:

لغة: ليكن كلامك واضح المعنى ï ما يفهم من الكلام.

اصطلاحا: هو علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي يطابق مقتضى الحال، وقيل "يعرف" دون يعلم، رعاية لما اعتبره بعض الفضلاء من تخصيص: العلم بالكليات والمعرفة والجزئيات[3].

وقال أيضا السكاكي: علم المعاني: هو تتبع خواص: تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها في تطبيق الكلام، على ما تقتضى الحال ذكره[4].

- **كما يعرفه البلاغيون هذا العلم بأنه:** الذي يحترز به عن الخطأ في التعبير بالصورة اللفظية عن الأفكار والمعاني المتصورة في الذهن، أو بأنه العلم الذي يعرف به أحوال اللفظ العربي من ناحية مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحة الألفاظ المعبرة عن الفكر.

1- ينظر: ابن عبد الله أحمد شعيب، علوم البلاغة العربية، الطبعة الأولى، دار ابن خرم، بيروت، لبنان، ص: 46.

2- ينظر: عبده عبد العزيز فلقيلة، البلاغة الاصطلاحية، الطبعة الثالثة، 1992م ، دار الفكر العربي، ص: 38.

3-ينظر: سهيل حسيب سماحة، معجم الحي، الطبعة الأولى، 1984م، مكتبة سمية، ص: 573.

4- ينظر: الخطيب القزوبيني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: عبد الحميد غنداوي، الطبعة الثانية، 2007م، مؤسسة المختار، للقاهرة، ص: 22.

- ومن بين مباحثه هي الخبر والإنشاء والذكر والحذف والتقديم والتأخير والتعريف والتنكير والقصر والفصل والوصل والإيجاز والإطناب والمساواة[1] .

ويعرفه الخطيب: علم المعاني بأنه علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال، والمراد بأحوال الجملة بطرفيها من الفصل والوصل والإيجاز والإطناب والمساواة، وما يشمل أحوال كل من طرفيها كالذكر والحذف والتقديم والتأخير وغيرها وما يشمل أحوال الإسناد كالتأكيد والقصر وغيرهما، وقد خرج بذلك علم البديع لأنه يرجع إلى تلك المحسنات السابقة، وكذا علم البيان لأن أحوال اللفظ، الذي تذكر فيه من المجاز والكناية وغيرهما لا تذكر فيه لبيان ما يقتضيه الحال منها، وإنما تذكر فيه لبيان ما يحترز به عن التعقيد المعنوي فيها[2].

ج- علم البديع:

لغة: البديع: المحدث العجيب.

والبديع: المبدع والبديع من أسماء الله عزّ وجل لإبداعه الأشياء وإحداثه إيّاها، وفي التنزيل " بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ" {البقرة 117} قال أبو إسحاق: "يعني أنه أنشأها على غير حذاء ومثال"، ورجل بدع غمر[3].

اصطلاحا: كما يقول **الخطيب القزويني محمد بن عبد الرحمان** في كتابه التلخيص: "هو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة" **ويعرفه ابن خلدون** بأنه

1- ينظر: ابن عبد الله أحمد شعيب، بحوث منهجية في علوم البلاغة العربية، الطبعة الأولى، 2008م، ص: 220.
2- ينظر: عبد المتعال الصعيدي، البلاغة العالية علم المعاني، الطبعة الثانية، 1991م، مكتبة الآداب ومطبعتها، ص:127.
3- علي بن إسماعيل بن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الستار أحمد فراج، الطبعة الأولى، 1958م، الجزء الثاني، ص: 26.

"هو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التنميق: إما سجع بفصله، أو تجنيس بشبيهه بين ألفاظه أو ترصيع بقطع أوزانه، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه لاشتراك اللفظ بينهما أو طباق التقابل بين الأضداد وأمثال ذلك[1].

المطلب الثالث: من البلاغة القديمة إلى الأسلوبية:

أ- تعريف الأسلوبية:

- **لغة:** إن كلمة أسلوبية دال مركب من جذر "أسلوب" style ولاحقته "ية" rique وترجع كلمة style إلى الكلمة اللاتينية stilus التي تعني الريشة أو القلم أو أداة الكتابة، ثم انتقلت الكلمة من معناها الأصلي الخاص: بالكتابة واستخدمت في فن المعمار وفي نحت التماثيل، ثم عادت مرة أخرى إلى مجال الدراسات الأدبية[2].

- **اصطلاحا:** تعرف الأسلوبية بأنها "الدراسة العلمية لأسلوب الأعمال الأدبية"، كما عرّفها شارل بالي الأسلوبية هي "دراسة الأفعال التعبيرية للغة من خلال محتواها العاطفي أي: تعبر أفعال الحساسية عن العاطفية انطلاقا من سلوك اللغة وأفعالها" وهذا "ميشال ريفاتير" يحدد مفهومها قائلا:" الأسلوبية علم يهدف إلى الكشف عن العناصر المميزة التي بها يستطيع المؤلف آليات مراقبة حرية الإدراك، لدى القارئ والتي بها يستطيع المؤلف أيضا أن يفرض على المتقبل وجهة نظره في الفهم، والإدراك فينتهي إلى اعتبار الأسلوبية "لسانيات" ظاهرة حمل الذهن على فهم معين وإدراك مخصوص".

1- ينظر: عبد العزيز عتيق، علم البديع، الطبعة الأولى، 2006م، دار الآفاق العربية، مدينة نصرا، القاهرة، ص: 4.

2- ينظر: فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية، مدخل نظري ودراسة تطبيقية، الطبعة الأولى، 2008م، دار الآفاق العربية، ص: 33.

كما أن الأسلوبية عند "جرينجر" ليست حقيقة معدة سلفا في اللغة، وهي ليست حقيقة بسيطة كذلك، ولكنها ليست محاولة شاقة، يشترك فيها المبدع الجيد والملقى الواعي في لحظتين متعاقبتين[1].

- كما عرفت الأسلوبية بتعريفات عدة: يقترب بعضها ويتباين بعضها الآخر وذالك انطلاقا من الزاوية التي ينطلق منها كل دارس الأسلوب، وإذا نحن حاصرنا تلك التعريفات، وجدناها لا تخرج عن كونها تعتمد أحد عناصر الخطاب الثلاثة: المرسل (المنشئ) أو الرسالة (الخطاب) أو المرسل إليه (المتلقي).

- كما عرفت الأسلوبية أيضا: بأنها "علم وصفي يعني ببحث الخصائص: والسمات التي تميّز النص: الأدبي بطريقة التحليل الموضوعي للأثر الأدبي الذي تتمحور حوله الدراسة الأسلوبية[2].

- أما مصطلح الأسلوبية عند العرب، فقد كان عبد السلام مسدي، سبّاقًا إلى نقله وترويجه بين الباحثين، ويترجم المسدي مصطلح stylistique بالأسلوبية ويرد عنده "علم الأسلوب" أحيانا فهو يرى أن المصطلح حامل لثنائية أصولية، فسواء انطلقت من الدال اللاتيني، وما تولد عنه في مختلف اللغات الفرعية، وانطلقنا من المصطلح الذي استقر ترجمته بالعربية، وقفنا على دال مركب "أسلوب" style ولاحقه "يه" ique وخصائص: الأصل تقابل انطلاقا أبعاد اللاحقة، فالأسلوب ذو مدلول إنساني ذاتي، وبالتالي اللاحقة تختص: بالبعد العلماني العقلي وبالتالي الموضوعي، ويمكن في كلتا الحالتين تفكيك الدال الاصطلاحي إلى مدلوليه بما يطابق عبارة

1-ينظر: فيصل الأحمر ونبيل دادوة، الموسوعة الأدبية، الجزء الأول، 2008م، دار المعرفة، ص: 23-24.

2- ينظر: محمد بن يحي، محاضرات في الأسلوبية، الطبعة الأولى، 2010م، مطبعة مزوار الراسي، ص: 11-12.

علم الأسلوب science du style لذالك تعرف الأسلوبية بداهة بالبحث عن الأسس الموضوعية لإرساء علم الأسلوب.[1]

ب- **اتجاهاتها:** لقد تعدد اتجاهات الأسلوبية بتعدد مشارب روّادها، واختلاف منطلقاتهم الفكرية، ويمكننا الوقوف على بعضها منها:

1- **الأسلوبية التعبيرية:** يعدّ "شارل بالي"(1865-1947) من الروّاد المؤسسين للأسلوبية، وهي تعني عنده البحث عن القيمة التأثيرية لعناصر اللغة المنظمة والفاعلية المتبادلة بين العناصر التعبيرية التي تتلاقى لتشكيل نظام الوسائل اللغوية المعبرة وتدرس الأسلوبية عند "بالي" هذه العناصر من خلال محتواها التعبيري والتأثيري[2].

كما كان تركيزه الجوهري والأساسي عن العناصر الوجدانية للغة، فقد اهتم في دراساته بالبحث عن "علاقة التفكير بالتعبير" وإبراز الجهد الذي يبذله المتكلم ليوقف بين رغبته في القول، وما يستطيع قوله، فالمنشئ سواء كان متكلما عاديا أم أدبيا، فهو يجتهد في اختيار طريقة إيصال أفكاره إلى المتلقي وفي أحيان كثيرة يضمن خطابه شحنات عاطفية بغرض التأثير في متلقيه.

وقد صبت الأسلوبية التعبيرية جلّ اهتمامها على تلك الشحنات العاطفية في الخطاب، بغض النظر عن كونه عاديا أو أدبيا "وبذلك ظلت أسلوبية بالي هي أسلوبية اللغة وليست أسلوبية الأدب" فهو يهتم بالجانب الأدائي للغة البلاغية من خلال تأليف المفردات والجمل، وتركيبها

1- ينظر: نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دراسة في النقد العربي الحديث "الأسلوبية والأسلوب"، الجزء الأول، دار هومة، الجزائر، ص: 13-14.

2- ينظر: نور الدين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص: 60.

انطلاقا مما يمليه وجدان المنشئ، ومن هذا جاء نقد "تودوروف" لهذه الأسلوبية، فوصفها بأنها "قد اهتمت بالأحرى بتأويل العبارة وبالتعبير وليس بتنظيم العبارة نفسها"[1].

كما اهتم الباحثون، العرب بأسلوبية "شارل بالي" فترجموا جزءا من أعماله، ولخصها بعضها، وحاولوا تحديد اتجاهه في البحث الأسلوبي، فعلم الأسلوب لا يدرس قسما من اللغة بل اللغة بأكملها منظورا إليها من زاوية خاصة، وفي رد "بالي" على من زعموا فصله بين لغة الوجدان ولغة العقل يقول: "أنا لم أزعم قط، فإن لغة الوجدان لها وجود مستقل عن العقل، هذا كان بالي يقصر دور الأسلوبية على دراسة القيمة العاطفية للوقائع اللغوية المميزة، والعمل المتبادل للوقائع التعبيرية، التي تساعد على تشكيل نظام وسائل التعبير في اللغة، وحسب "بالي" أن هناك قيما تعبيرية لا واعية في هذا النظام، وهناك قيم تأثرية واعية تنتج عن قصد، وقد يعبر المتكلم عن موقف واحد بعبارات عديدة، وتدعى هذه الحالة بالمتغيرات الأسلوبية وتتجلى هذه الظاهرة في التعبير عن الامتنان مثلا بعدّة إمكانيات تعبيرية منها:

- شكرا جزيلا.

- تفضلوا بقبول خالص: الشكر والامتنان.

إن كلا من هذه الصيغ طريقة خلسة في التعبير عن الفكرة نفسها.

فاللغة بهذا المعنى لا تعبر فقط عن الحقيقة الموضوعية، بل تعبّر عن العواطف أيضا.

- وطريقة "بالي" في التحليل "تشرح تحديدات لغوية يمكن عزلها في مقاطع من الخطاب، ويمكن تصنيفها في فئات شكلية واسعة، وهي الوسائل وينظر إلى هذه الوسائل على أنها تولّد

1- محمد بن يحي، محاضرات في الأسلوبية، ص: 33-34.

انطباعا في الملتقى هو الأثر."ولذلك ظلت أسلوبية ""بالي" تعبيرية بحتة "لا تعني إلاّ بإيصال المألوف والعفوي، وتستبعد كل اهتمام جمالي أو أدبي"[1].

2- **الأسلوبية النفسية:** تزعم هذا الاتجاه "ليوسبيتز" "léo,spitzer" وقد ظهر هذا التيار رد فعل على التيار الوضعي ويمكن أن يسمي بالانطباعية، "فكل قواعده العملية منها، والنظرية قد أغرقت في ذاتية التحليل، وقالت بنسبيّة التعليل وكفرت بعلمانية البحث الأسلوبي، وأهم ما يميز الأسلوبية النفسية أن رائدها "سبيترز" قد اهتم بالمبدع وتفرده في طريقة الكتابة، مما ينتج الخصوصية الأسلوبية عنده وعليه يكون النص: كاشفا عن شخصية صاحبه من خلال تحليل سماته "الأسلوبية، وعلى الرغم من أنّ هذه الأسلوبية تعتمد مضمون الخطاب ونسيجه اللغوي إلاّ أنها تجاوزت البحث في التراكيب ووظيفتها في نظام اللغة إلى العلل والأسباب المتعلقة بالخطاب الأدبي" ويمكننا القول بأن هذه الأسلوبية تعتمد النص: المنفتح، عكس الأسلوبية البنيوية التي تكرس انغلاق النص: المنفتح، عكس الأسلوبية البنيوية التي تكرس انغلاق النص، فقد استعان "سبيترز" بالدلالة التاريخية "لينتقي منها معلومات تسهم في إنارة بعض البؤر المنظمة في النص، لأن الكلمة عنده في السياق الأدبي، قد تأخذ دلالات معينة في النص: وقد تتعدد دلالاتها بحسب السياق" ويمكن تلخيص: أسس الأسلوبية النفسية في النقاط التالية:

1- وجوب انطلاق الدراسة الأسلوبية من النص: ذاته.

2- معالجة النص: تكشف عن شخصية مؤلفه.

3- ضرورة التعاطف مع النص: للدخول إلى عالمه.

1- المرجع السابق، ص: 62.

4- إقامة التحليل الأسلوبي على تحليل أحد ملامح اللغة في النص[1].

3- **الأسلوبية البنيوية:** تعد الأسلوبية البنيوية مدّا مباشرا من اللسانيات البنيوية التي تعتمد أساسا على دراسات "دي سوسير" والبنيوية، كما هو معروف. تنطلق في دراساتها من النص: بوصفه بنية مغلقة." وتركز الأسلوبية البنيوية على تناسق أجزاء النص: اللغوية" وهي تهتم في تحليل النص: الأدبي. بعلاقات التكامل بين العناصر اللغوي في النص، وبالدلالات والإيحاءات، التي تحققها تلك الوحدات اللغوية، فالنص: بنية متكاملة لا يمكن فصل عنصر فيها عن الآخر، فالعناصر اللغوية في النص: تتفاعل فيما بينها، أصوات وصيغ وتراكيب ووزن وقافية إن كان الخطاب شعرا.

- يعد "رومان جاكبسون" رمزا لهذه الحركة، حيث إنها اعتمدت نظريته في التواصل، وتحديده لوظائف اللغة الستة.

فالأسلوبية البنيوية "تعني بوظائف اللغة على حساب بداية اعتبارات أخرى، والخطاب الأبي في منظورها يضطلع بدور إبلاغي ويحمل دلالات محددة"

- إننا حينما نذكر الأسلوبية البنيوية، يستدعي المقام، اسمين بارزين: "جاكبسون" و"ريفاتير".

- قام رومان جاكبسون بتأسيس الأسلوبية البنيوية، ذات الطرح المحايد الذي يجعل الأسلوب الميدان الأول والأخير للبحث، على الرغم، من أنه لم يستخدم قط كلمة "أسلوبية" وقلما كان يستخدم كلمة "أسلوب" فقد استبدلها بمصطلح الشعرية (la poétique) ولئن كان

1- ينظر: محمد بن يحي، محاضرات في الأسلوبية، ص: 36-37.

"جاكبسون" قد أقام نظرية التواصل، وحدد وظائف اللغة بتثبيت وظائف فإنه "ركز على الوظيفة الشعرية، لكونها أبرز وظائف الفن اللغوي الأدبي"[1].

- وعلى الرغم من التأكيد على الوظيفة الشعرية، إلاّ أن الباحث الأسلوبي عليه أن يتعامل مع النص: على أساس أنه "بنية"، متماسكة وكل لا يتجزأ. يقول جاكبسون " يجب أن نقرأ قصيدة كما نشاهد لوحة، أي نفهمها ككل، بحيث نحدد جيدا علاقات عنصر بالآخر".

* ميشال ريفاتير، يعدّ علامة مميزة في الأسلوبية البنيوية، فمنذ أن نشر كتابه "محاولات في الأسلوبية البنيوية سنة 1971 ، عدّ بحق زعيم الأسلوبية البنيوية، فهو الذي كشف عن أبعادها ودلالاتها، فيتمثل في توجيه الأسلوبية البنيوية هو العلاقة بين الخطاب والمتلقي، ولئن كان ريفايتر يولي المتلقي أهمية بالغة، حتى أن أسلوبيته عرفت في بعض الأحيان بأسلوبية التلقي، إلاّ أنه لا يهمل ركني عملية التواصل الآخرين: المخاطب والخطاب، حيث إنّ المنشئ" يعبر عن ذاته ولا يكتب لها، فإنشاؤه نابع من نفسه وليس موجها لها، فأسلوبية تنظر في العلاقة بين الأطراف الأساس في عملية التواصل (المخاطب والخطاب والمخاطب).[2]

- تحلل الأسلوبية البنيوية الأسلوب من خلال التركيب اللغوي للخطاب، فتحدد العلاقات التركيبية للعناصر اللغوية في تتابعها ومماثلتها وذلك بالإشارة إلى الفروق التي تتولد في سياق الوقائع الأسلوبية ووظائفها في الخطاب الأدبي.

1- ينظر: المرجع السابق، ص: 38-40.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 42.

- إن مهمة الأسلوبية البنيوية اكتشاف القوانين التي تنظم الظواهر الأساسية في الخطاب الأدبي، ويرى الباحث محمد العمري إن التعامل مع الأسلوبية البنيوية أو الشعرية البنيوية، كما يسميها قدرا من التحديد القائم على التصنيف والاختزال حسب ما يقتضيه الموضوع.

- يقول البنيويون ومنهم "بياجي" أن البنية تنشأ من خلال وحدات تتقمص: أساسيات ثلاث:

1- الشمولية.

2- التحول.

3- التحكم الذاتي.[1]

1- ينظر: نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص: 36.

ج- أعلامـــها:

1- بالي شارل 1865-1947:

- شارل بالي charles Bally لغوي سويسري ولد في جنيف، ودرس فقه اللغة اليونانية ثم السنسكيريتية، وتلميذا لأستاذه فرديناند ديسوسير f.de.Saussure وكان واحدا من أبرز طلابه ولازمه طوال ثلاثين عاما، ثم خلفه عام 1913 في تدريس النحو المقارن واللسانيات العامة في جامعة جنيف، ولما كان بالي الوريث العلمي لسوسير، فقد قام بالتعاون مع زميله سبستهاي، بجمع محاضرات أستاذهما ونشرها عام 1916 تحت عنوان "منهج في اللسانيات العامة" وأضاف إليها ملاحظاتهما التي كان يسجلانها حين كان طالبين عنده.

خصص: بالي دراسته لنيل درجة الدكتوراه في فقه اللغة اليونانية، ثم انتقل إلى تعلم السنسكريتية ودراستها، كما شارك في حلقات بحثية عن اللغة الفرنسية الحديثة، وساعدته معرفته بالألمانية والفرنسية في تطبيق آرائه الجديدة في اللسانيات الوصفية. نشر عام 1900 مقالة بيّن فيها انتماءه إلى المبادئ اللغوية السوسورية، وانتقد الإسراف في الاعتماد على اللسانيات المقارنة التاريخية، مبرزاً الدراسات الوصفية للغات وفق المنهجين: المنهج التاريخي (التطوري) diachronique والمنهج التزامني (الآني) synchronique. غير أن بالي لم يلبث أن وجه أبحاثه ودراساته الخاصة نحو حقل جديد عني به طوال حياته وهو «علم الأسلوب» la stylistique أو الأسلوبية. وصار له شأن كبير في تعميق الاهتمام في هذا المجال وتجديد قواعده

ومعالمه، فقدّم تصوراً لأفكاره عن الرمز اللساني، والسلسلة التركيبية في اللغة الفرنسية وقاسها على اللغة الألمانية[1].

الجديد في الأسلوبية، وفق منهاج بالي، هو اهتمامه بالنظريات الاجتماعية والنفسية التي كانت شائعة في عصره، مثل نظريات دوركهايم Durkheim وبيرغسون Bergson، ومن هنا اختلفت الأسلوبية جوهرياً عما كان يُفهم من هذا المصطلح تقليدياً. والحقيقة أن طموحات بالي كانت تهدف إلى تأسيس لسانيات للكلام parole موازية للسانيات العامة le langage التي أنشأها سوسور وأراد تحديد الفوارق بين المفهومين والعلائق المشتركة بينهما، فاللغة عامة من حيث المبدأ ظاهرة اجتماعية تسمح بالتواصل بين الأفراد، أما الكلام la parole فيتعلق خاصة، بالحالة النفسية للفرد، وهو يعكس الانفعالات والمشاعر الحياتية، وينتج من هذا المفهوم تحديد للإبداعية: فاللغة لا تملك، من حيث الجوهر، إلا إبداعية كامنة، ووحده الكلام قادر على إظهارها والتأثير في اللغة وفي بنيتها، في جوانب ثلاثة: جانب صوتي وجانب تركيبي وجانب دلالي.

وقد ركز بالي على الطابع العاطفي للّغة، وأولى الجانب الوجداني والانفعالي للكلام وارتباطه بالقيمة والتواصل اهتماماً أكبر، وهذه هي فكرة الأسلوبية وأساسها عنده، ومهمتها تنحصر في دراسة العلاقات القائمة بين الأفكار وصيغ التعبير عنها.

يقوم نموذج بالي على تحليل اللغة وفق طريقة ذاتية أو داخلية، وهو يتطلب معرفة شاملة باللغة المدروسة.

1 - http://www.arab-ency.com

إن الأسلوبية عند بالي، بتخلصها من جماليات الأسلوب ومعيارية القواعد، محاولة لإيجاد «لسانيات الكلام»، وهذا أمر جوهري بذاته. إنها ليست النظام التحتي لتنظيم عناصر الخطاب وتنسيقه، بل هي وجهة النظر التعبيرية مع تمايزاتها البارعة التي تعطي للرموز دلالاتها المتغيرة، لكنها تحافظ مع ذلك على توازن بينها نادراً ما يكون موضع شك من قبل المتخاطبين.

أما أهم أعمال بالي فهي:

بحث في علم الأسلوب الفرنسي (1902)، والوجيز في الأسلوبية (1905)، وكتاب «الأسلوبية الفرنسية» (1909-1910)، واللغة والحياة (1913)، واللسانيات العامة واللسانيات الفرنسية (1932)[1].

2- ميخائيل ريفاتيير: ميخائيل ريفاتيير (1924-2004).

Michael rifatirerre أستاذ جامعي، حاصل على شهادة الدكتوراه، من جامعة كولومبيا سنة 1955، كرس حياته لدراسة الأدب، ليس بالمعنى المعتاد، أي التحليل المدرسي للأعمال الفنية في ضوء تاريخ استقبالها، أو من حيث جمالياتها، أو عن دورها في تنمية الإيديولوجيا.

وقد حملت منشوراته التعليمية والعلمية على تفسير تأثير النص، واستمرارية العمل الأدبي، على الرغم من التطورات التي حدثت للذوق.

وقد قدم مساهمات كبيرة لدراسته تلك المناطق التي كانت نموذجا للعمل على التصور الجمالي للنص: في كتابه "مقالات في الأسلوبية البنيوية 1971 وانتاج النص، وفي كتابه اهتم

1- المرجع السابق، ص: 42.

بالإشكال الشعرية للكتابة الرومانسية وقصيدة النثر وبروست، وهو عضو في الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم.

- اهتم م، ريفاتيير بداية في أبحاثه حول التناص: بظاهرة التلميح التي اعتبرها مجالات لدراسته في كتابه: "إنتاج النص"، كما أنه قام بتقسيم القراءة إلى قسمين: قراءة خطية وقراءة ارتجاعية.[1]

3- عبد السلام المسدي:

من مواليد سنة 1945 بصفاقس (الجمهورية التونسية) حصل سنة 1961 على شهادة الاهلية من المدرسة الثانوية الزيتونية بصفاقس، وحصل سنة 1964 على شهادة ختم الدروس الترشيحية من مدرسة ترشيح المعلمين بالمنستير، وعلى شهادة الكفاءة البيداغوجية من مدرسة ترشيح المعلمين بتونس سنة 1965، ثم التحق بدار المعلمين العليا (تونس)، فحصل على الاجازة في اللغة والآداب العربية سنة 1969، على شهادة التأهل في البحث العلمي سنة 1970، بتقديم رسالة عنوانها "نظرة المعاصرين إلى اللغة العربية ومشاكلها من خلال مجلة الفكر"، ثم نجح سنة 1972 في مناظرة التبريز في اللغة والأدب العربي من الجامعة التونسية، ويضطلع بتدريس اللسانيات منذ سنة 1972 بكلية الآداب (تونس) ويعد أطروحة حول فلسفة اللغة في الحضارة العربية[2].

1- ينظر: نعيمة قرطاس، أدبية النص: عند ميخائيل ريفاتيير، مجلة كلية الآداب وعلوم إنسانية واجتماعية، وكلية الآداب واللغات، العدد السابع، جوان 2010.

2- ينظر: عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، 1977م، دار العربية للكتاب، تونس، ص261.

4- صلاح فضل:

ولد الدكتور صلاح فضل (محمد صلاح الدين) بقرية شباس الشهداء بوسط الدلتا في 21 مارس عام 1938م .اجتاز المراحل التعليمية الأولى الابتدائية والثانوية بالمعاهد الأزهرية. حصل على ليسانس كلية دار العلوم – جامعة القاهرة عام 1962م. عمل معيدًا بالكلية ذاتها منذ تخرجه حتى عام 1965م.

أوفد في بعثة للدراسات العليا بإسبانيا وحصل على دكتوراه الدولة في الآداب من جامعة مدريد المركزية عام 1972م. عمل في أثناء بعثته مدرسًا للأدب العربي والترجمة بكلية الفلسفة والآداب بجامعة مدريد منذ عام 1968م حتى عام 1972م. تعاقد خلال الفترة نفسها مع المجلس الأعلى للبحث العلمي في إسبانيا للمساهمة في إحياء تراث ابن رشد الفلسفي ونشره.

عمل بعد عودته أستاذًا للأدب والنقد بكُلِّيتي اللغة العربية والبنات بجامعة الأزهر. وعمل أستاذًا زائرًا بكلية المكسيك للدراسات العليا منذ عام 1974م حتى عام 1977م. أنشأ خلال وجوده بالمكسيك قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة المكسيك المستقلة عام 1975م.

انتقل للعمل أستاذًا للنقد الأدبي والأدب المقارن بكلية الآداب بجامعة عين شمس منذ عام 1979م حتى الآن. انتدب مستشارًا ثقافيًّا لمصر ومديرًا للمعهد المصري للدراسات الإسلامية بمدريد بإسبانيا منذ عام 1980م حتى عام 1985م. رأس في هذه الأثناء تحرير مجلة المعهد المصري للدراسات الإسلامية بمدريد. اختير أستاذًا شرفيًّا للدراسات العليا بجامعة مدريد المستقلة.

انتدب بعد عودته إلى مصر عميدًا للمعهد العالي للنقد الفني بأكاديمية الفنون بمصر منذ عام 1985م حتى عام 1988م. وعمل أستاذًا زائرًا بجامعات صنعاء باليمن والبحرين حتى عام

1994م. كما عمل أستاذًا للنقد الأدبي والأدب المقارن بكلية الآداب بجامعة عين شمس ورئيسًا لقسم اللغة العربية وهو الآن أستاذ متفرغ فيها.

وللدكتور صلاح فضل نشاط أكاديمي وثقافي واسع في مصر وخارجها:

- شارك في اللجنة التنفيذية العليا لمؤتمر المستشرقين الذي عقد في المكسيك 1975م.
- شارك في تأسيس مجلة "فصول" للنقد الأدبي، وعمل نائبًا لرئيس تحريرها على فترات متفاوتة منذ 1980م حتى 1990م.
- اختير عضوًا شرفيًّا بالجمعية الأكاديمية التاريخية الإسبانية.
- شارك في تأسيس الجمعية المصرية للنقد الأدبي وعمل رئيسًا لها منذ 1989م[1].

1 - www.wikipedia.org

الفصل الثاني:

الأخطاء اللغوية والتعبيرية في نشاط التعبير الكتابي.

مدخل

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير الكتابي

المطلب الأول: الأخطاء الصرفية (رصد وتحليل)

أ- رصد أهم الأخطاء الصرفية وتصويبها

ب- تحليل وتقويم

المطلب الثاني: الأخطاء النحوية (رصد وتحليل)

أ- رصد أهم الأخطاء النحوية وتصويبها

ب- تحليل وتقويم

المبحث الثاني: الأخطاء التعبيرية في نشاط التعبير الكتابي

المطلب الأول: الأخطاء في الشكل الإملائي

أ- رصد أهم الأخطاء الإملائية وتصويبها

ب- تحليل وتقويم.

المطلب الثاني: الأخطاء التعبيرية

أ- رصد أهم الأخطاء التعبيرية و تصويبها

ب- تحليل وتقويم.

مدخـــل

يعد التعبير أهم مادة في اللغة العربية، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة، وبه يتمكن الفرد من أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع إن التعبير غاية جميع الدراسات اللغوية، وتأتي فروع اللغة الأخرى بوصفها وسائل لتحقيق هذه الغاية، فإذا كانت القراءة تمد المتعلم بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، وإذا كان النحو يمكنه من الأداء بلغة سليمة صحيحة، وإذا كانت النصوص: الأدبية تزيد ثروة المتعلم اللغوية، وإذا كان الإملاء يساعد على صحة رسم الكلمات فإن التعبير هو الحصيلة النهائية لاستعمال هذه الفروع قولا وكتابة.

فالتعبير متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع تلك الفروع فهو متشابك مع القواعد والإملاء والخط والأدب والنصوص، ومتشابك أيضا مع البلاغة والنقد والتذوق الأدبي[1] فما هو تعريف التعبير؟ وما هو الهدف من تدريسه؟

التعبير لغة: (عبّر) (جمع: تعابير) اللفظ والعبارة ويقال: إن صحّ التعبير: أي أجاز القول[2]

وعبّر: تعبيرا فسر، وعمّا في نفسه: أفصح وأبانا، وبالشخص: أهلكه، جعله يعبر[3]

1- ينظر: طه علي الدليمي، وسعاد عبد الكريم، الرأي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، الطبعة الثانية، 2005، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص: 265.

2- يوسف محمد البقاعي، قاموس الطلاب، مراجعة شهاب الدين أبو عمروا، الطبعة الأولى، 2003م، دار الفكر، بيروت، لبنان، ص: 143.

3- المرجع نفسه، ص: 428.

تعريف التعبير اصطلاحا: هو قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقة وحسن عرض، وأن يعبر كما في نفسه من موضوعات تلقي عليه، أو عما يحس بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة[1] أو هو تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب فيصوره ما يحس به، أو ما يفكر به، أو مايريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكشف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة[2].

أنواع التعبير:

يقسم التعبير من حيث أدائه إلى قسمين: شفوي وكتابي، فالشفوي هو ما يعرف باسم المحادثة، وهو إفصاح الطالب بلسانه عن أفكاره ومشاعره، وهو أداة الإتصال السريع بين الطالب وغيره ويقود الطالب الطلاقة في الحديث والجرأة في إبداء الرأي وضبط اللغة وإتقان استعمالها، من أبرز مجالاته: المحادثة، والمناقشة والخطابة والتعليق....الخ.

أمّا التعبير الكتابي ومنهم من يسميه التعبير التحريري، فهو إفصاح الطالب بقلمه عن أفكاره ومشاعره وهو الذي ينقل به الطلاب أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم والمذكرات والخواطر، وغيرها....الخ[3].

والتعبير الكتابي هو المجال الذي يتعرف به المعلمون إلى عيوب طلبتهم اللغوية والأسلوبية في تناول الأفكار والعمل على معالجة هذه الأخطاء وهو مجال لاكتشاف مواهب الطلبة الأدبية

1- ينظر: طلا على الذليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية ومنهاجها وطرائق تدريسها، ص: 266.

2- ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية، دط، دار البداية، عمّان، ص: 57.

3- ينظر: فارس السليتي، فنون اللغة والأهمية المقدمات والبرامج التعليمية، 2007، عالم الكتب الحديث، إربد، ص: 80.

لتعزيزهم ورعايتهم ويؤدي التعبير وظيفة تقويمه إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو و الإملاء، وتسلسل الأفكار وسلامة اختيار الأساليب والتراكيب والقوالب اللغوية التي يدون به هذه الأفكار.[1]

أهمية التعبير:

إن للتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع على السواء، ويستمد التعبير أهميته هذه من عدة نواحي منها:[2]

1- أنه غاية في دراسة اللغات في حين أن فروع اللغة الأخرى كالقراءة والخط والإملاء والنصوص: والمحفوظات، والقواعد، كلّها وسائل مساعدة تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح السليم الجميل.

2- أنه طريقة اتصال الفرد بغيره وأداة فعالّة لتقوية الروابط الإجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات.

3- وهو أداة للتعلم والتعليم

4- ويساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

5- وللتعبير وظيفة تقويمية، إذ من خلالها يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو والخط والإملاء، وتسلسل الأفكار والأساليب.

1- ينظر: المرجع السابق، ص: 80.

2- ينظر: سميح، أبو مغلي، الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 57.

6- والتعبير يستمد أهميته كونه وسيلة الإفهام، ومن كونه متنفس الطالب بالتعبير عمّا يجيش به نفسه، ومن كونه يوسع دائرة أفكاره، ويعوده التفكير المنطقي ترتيب الأفكار والاستعداد ويقوده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللّسان والقدرة على الارتجال[1].

أهداف تعليم التعبير:

1- تعويد التلاميذ التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

2- تمكين التلاميذ من التعبير عمّا يدور حولهم من موضوعات ملائمة تتصل بحياتهم وتجاربهم، وأعمالهم داخل المدرسة وخارجها في عبارة سليمة صحيحة.

3- تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية التي تنتمي فيهم جانب التذوق اللغوي والإحساس بالجمال[2]

4- إعداد التلاميذ للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللّسان والقدرة على الارتجال.

5- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصحيح واستخدام علامات الترقيم ورسم الحروف والمظهر اللاّئق بالكتابة المعبرة.

6- تمكين التلاميذ من توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب[3].

1- ينظر: طه على الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2005م، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص: 438.

2- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الطبعة الرابعة، 1999م، مكتبة النهضة المصرية، ص: 177، 178.

3- ينظر: المرجع السابق، ص: 178.

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير الكتابي.

المطلب الأول: الأخطاء الصرفية (رصد وتحليل).

أ- رصد أهم الأخطاء الصرفية وتصويبها.

من خلال تصفحنا لنماذج التعبير الكتابي* عند تلاميذ المرحلة الإعدادية السنة الرابعة متوسط رصدنا أهم الأخطاء منها:

1- والنساء اللذين يتعرضون إلى القتل والإهانة في فلسطين، **الصواب:** النساء، اللواتي أو اللاّئي يتعرضن إلى القتل.

الشاهد: * استعمال اسم الموصول ونون النسوة لجمع مؤنث سالم.

2- وسلاحهم حجارة صغيرة يرمونها **الصواب:** حجيرات

الشاهد: * استعمال التصغير للأسماء حتى يكون للتعبير وقعة

3- أيها الشعب الفلسطيني وقوا أنفسكم من الانقسام، **الصواب:** قوا أنفسكم.

الشاهد: * الفعل وقي: فعل لفيف مفروق عند تصريفه في الأمر تحذف حروفه المضارعة لقوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا"

4- يكافحون الفلسطينيون دولة إسرائيل، **الصواب:** يكافح الفلسطينيون

الشاهد: * الفعل لا يتأثر صرفيا إذا كان الكلام جملة فعلية، إمّا في الجملة الاسمية يتأثر الفعل حسب الفاعل مثل الفلسطينيون يكافحون.

*- شمل الرصد ما يقارب خمسين (50) نموذجا لوثيقة التعبير الكتابي من المتوسطات التالية: - طير حسين – الأرقط الكيلاني بالوادي – متوسطة الغربية الجديدة بجامعة.

5- بل يشارك فيها النساء أيضا الصواب: بل شاركت فيها النساء أيضا.

الشاهد: * إضافة تاء التأنيث.

6- والمعاملة الحسن، **الصواب:** والمعاملة الحسنة.

الشاهد: * الصفة تتبع الموصوف في التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع.

7- اللذي يسمعوننا، **الصواب:** الذين يسمعوننا.

الشاهد: * اللذين تستخدم لجمع مذكر سالم.

8- وقد يستطعون الناس، **الصواب:** وقد يستطيع الناس.

الشاهد: * الفاعل ظاهر (الناس) تحذف الواو والنون ونضع الفعل المضارع المرفوع.

9- كان نبي يحرص: على احترام الجار، **الصواب:** كان النبي يحرص: على احترام الجار.

الشاهد: * لا يكون النبي اسم نكرة في هذا المقام.

10- لقد حمل الأطفال وهما يتشاجرون، **الصواب:** وهم يتشاجرون.

الشاهد: * لأن هم ضمير الجمع.

11- استمر الصديقان في مشيتهما إلى أن وجدوا واحة فقرروا أن يستحمو، **الصواب:** استمر الصديقان في مشيتهما إلى أن وجدا واحة فقررا أن يستحما.

الشاهد: * المثنى ما دل على اثنين، ويصارع من المفرد بزيادة (الألف والنون) أو (الياء، والنون).

ب- تحليل وتقويم:

نلاحظ من خلال رصدنا لأهم الأخطاء الصرفية أنها قليلة مقارنة بالأخطاء الأخرى فتلاميذ السنة الرابعة متوسط قلما يقعون في الأخطاء الصرفية وهذا الأمر أجمع عليه الأساتذة الذين قمنا بمقابلتهم.

وأكثر الأخطاء تكون في عدم صياغة الكلمات صياغة صرفية سليمة مما يدل على عدم تمكن التلاميذ الذين وقعوا في الخطأ من التراكيب الصرفية بحيث هناك صعوبات في تصريف الأفعال وتحويلها وكيفية استعمالها في المواقف المختلفة وعدم استخدام الضمائر بأنواعها المنفصلة والمتصلة في أماكنها المناسبة.

المطلب الثاني: الأخطاء النحوية (رصد وتحليل).

أ- رصد أهم الأخطاء النحوية والتركيبية وتصويبها.

1- تجعل المجتمع راقي: **الصواب:** تجعل المجتمع راقيا.

الشاهد: * لأن كلمة راقي منصوبة على أساس المفعول به ثان

2- اشترى أبي كبش، **الصواب:** اشترى أبي كبشا.

الشاهد: * لأن كلمة كبش وقعت مفعولا به والمفعول به يكون منصوبا.

3- يجعل المجتمع متماسك، **الصواب:** متماسكا.

الشاهد: * لأن متماسكا مفعولا به.

4- تبقى آثار سلبية، **الصواب:** تبقى آثارا سلبية.

الشاهد: * لأن آثار مفعولا به منصوب.

5- عندما يكبروا، **الصواب:** عندما يكبرون.

الشاهد: * الفعل يكبرون من الأفعال الخمسة لم يدخل عليه ناصب أو جازم.

6- كانوا مندهشون، **الصواب:** كانوا مندهشين.

الشاهد: * لأن كان تنصب الاسم.

ب- تحليل وتقويم:

نلاحظ أنّ أغلب الأخطاء اللّغوية متعلقة بالمفردة الواحدة من حيث الحركات وكتابة الحروف وحسب نطقها، فينصبون الفاعل ويرفعون المفعول والاسم المجرور وغيرها من الأخطاء فنلاحظ في الأخطاء النحوية:

- شيوع الألفاظ العامية والدخيلة
- كثرة الأخطاء في رسم الكلمات
- العجز عن اختيار الكلمة الدقيقة.

وهناك أخطاء متعلقة بالتركيب النحوي وتتمثل في:

- الاضطراب في بناء الجملة.
- استخدام ضمائر لا يعلم مرجعها.
- تفكيك الجمل والضعف في استخدام أدوات الربط.
- شيوع الخطأ النحوي بصفة عامة[1].

ويمكن أن يعود سبب هذه الأخطاء إلى:

1- ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة، دط، 2007، عالم الكتب الحديث، ص:89.

I - عدم استيعاب التلاميذ قواعد اللغة العربية:

إنّ الطلاب يعانون في المراحل الدراسية المختلفة من ضعف ظاهر في قواعد اللّغة العربية، ووصل الأمر ببعض الطلاب إلى الابتعاد عن المادة النحوية، إذ أهملوا القواعد معتمدين على الدّراجات والعلامات التي يحصلون عليها من فروع اللغة الأخرى، وهذا يستدعي اتخاذ التدابير اللاّزمة لحمل الطلاب على اهتمام بمادة القواعد بوصفها العمود الفقري للفروع الأخرى ويجب على المعلمين[1] أن ينتبهوا باستمرار إلى الأخطاء التي يقع فيها طلبتهم، وبخاصة ما يتعلق بالأخطاء النحوية ومحاولة تيسير هذه القواعد بتجاوز القوانين الكلية المجرّدة والتحليل والتقسيم والاستنباط التي تستدعي جهودا فكرية مضنية يعجز الكثير من الطلبة إلى الوصول إليها، وكذلك تجاوز الأوجه الإعرابية الكثيرة والتعريفات المتعددة والشواذر والنوادر والمصطلحات مما يثقل كاهل الطالب ويجهد ذهنه.

كما أنّه من أسباب صعوبة النحو في المدارس أنّها كدست أبواب النحو في مناهجها، ومما زاد في الصعوبة أنّ عناية معلّمي اللغة العربية اتجهت إلى الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي فهم قد لا يجدون متسعا من الوقت للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة التي شحن بها المنهج الدّراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري[2].

من هنا ارتفعت الأصوات لتسهيل النحو، وتيسير قواعده للمتعلمين والحقيقة أنّ محاولات التيسير قديمة قدم النحو ذاته فالجاحظ نبه في إحدى رسائله على ذلك بقوله: "وأمّا النحو فلا

1- طه على حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص: 150.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص:180.

تشغل بال الصبي به إلاّ بقدر ما يؤدي به إلى السلامة من فاحش اللحن" وألف ابن مضّاء القرطبي الأندلسي في كتابه (الرد على النحاة) دعا فيه إلى إلغاء نظرية العامل والعلل الثواني والثوالث، أبطل فكرة التقدير[1].

وفي العصر الحديث ظهرت محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) الذي يرى فيه أن النحويين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء، من غير أن يبحثوا في خصائص: الكلام، من حيث التقديم والتأخير والنفي والإثبات والتأكيد.

ودعا في كتابه أيضا إلى الابتعاد عن الفلسفة، وإلى إلغاء نظرية العامل وتابع شوقي ضيف عام 1947 في دعوته إلى تسهيل قواعد النحو، فهو يرى ضرورة أن يصنف النحو على قاعدة أحوال الكلمات، لا قاعدة العوامل.

ويرى الجواري أنّ أول الأسباب التي أدّت إلى عزوف الطلبة عن مادة النحو هو عدم استطاعتهم تذوق المادة النحوية بأفكارهم وإنّ أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها ولا تمازجها، وإنّما يحفظون منها ما يحفظون حتى يقطعوا بها مرحلة من مراحل الدّراسة،... إنّهم على حق لأنهم يرفضون حقائق أو نظريات أو أحكاما لا يقتنعون بها ولا يستطيعون أن يجروها في أفكارهم، حتى يألفوا أساليب الاستنتاج والاستنباط فيها[2].

II - عدم تمكن المعلم من إيصال المعلومة: ويرجع هذا إلى عدة أسباب هي:

أ- عدم التنويع في طرق التدريس.

1- طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص: 196.
2- المرجع نفسه، ص: 197-198.

ب- عدم اهتمام عدد من مدرسي اللغة العربية بتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب.

ج- عدم قدرة البعض على تحديد المهارات المفقودة إملائيا وفقدان الصبر والمثابرة في حل المشكلة الطالب.

د- عدم استخدام الوسائل التعليمية في تدريس قواعد اللّغة العربية وخاصة الإملاء.

هـ- إقصاء الطالب عن البحث والمساهمة الفعالة في مجال اللغة العربية وتحديده بالتلقي.

III- وهناك أسباب خاصة بالمنهاج: نذكر منها:

أ- كبر حجم وصعوبة المنهاج الدّراسي مع خفض عدد الحصص: المقررة لمادة اللّغة العربية.

ب- افتقار المنهاج لعنصر الإثارة والتشويق وإعمال الفكر[1]، ويمكن حل هذه المشاكل بمجموعة من الحلول المقترحة نذكر منها:

* تنويع طرق التدريس فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة.

ولكي تكون طريقة التدريس ناجحة وضع المربّون أسسا معينة ومن هذه الأسس:

1-استناد الطريقة إلى علم النّفس لدراسة الميول ومراحل النّمو والقبليات وطرائق التفكير.

1- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها،مجلة دراسات تربوية، العدد السابع والعشرون، 2002م، بغداد، ص: 229.

2- استناد الطريقة إلى طرائق التعلم وقوانينه مثل التّعلم بالعمل والتعلم بالملاحظة والمشاهدة والتبصير، وكذلك بالتجربة والخطأ والاعتراف بالأولاع، والتعلم بالخبرة والتجربة والاستعداد والتمرين، والتأثير والاستعمال.

3- مراعاة صحة الطالب العقلية والبدنية مثل عدم التخويف وتنمية الانضباط الذاتي، وإيجاد رغبة في العمل بالتعاون.

4- مراعاة الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها في التعلم.

5- مراعاة طبيعة مادة الدّرس وطبيعة الموضوعات الدراسية

6-استخدام وسائل الإيضاح.

7- القدرة على التكيف المرونة.[1]

IV- عدم تصحيح الأخطاء وتصويبها:

إنّ عدم تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وتبيان نوع الخطأ ما إذا كان صرفي ونحوي أو تعبيري أو إملائي....الخ يجعل التلميذ يكرر تلك الخطأ ويتمادى فيه ويصعب بعد ذلك حلّ هذه المشكلة لأنها تتفاقم فيما بعد. والحل يكمن في تصحيح الأخطاء.

إن التقدم في التعبير يرتكز عليه على دعامتين قويتين هما:

أ- كثرة الكتابة من التلميذ أو التحدث الشفهي.

ب- تصحيح الأخطاء التي تتصل بتعبير التلميذ فكريا ولغويا أو قاعديا.

1- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، ص: 88-89.

إنّ لتصحيح الأخطاء في التعبير الكتابي أسس عامة تتمثل في:[1]

1- يجب أن يكون التعليق الذي يريده المدرس على كتابات التلاميذ تعليقا مباشرا وشخصيا و أن يكون موضوعيا بناءا.

2- يجب أن يشجع التلميذ وأن يقدّر تعبيره متى كان ذلك ممكنا

3- يوجه المدرس تلاميذه إلى تخير الكلمات.

4- يجب أن يوضح للتلاميذ الذين توجد لديهم مشكلات بوجهة نضره هو.

5- لا بأس أن يتخير المدرّس عددا من الجمل الخاطئة أو في الأسلوب أو في اللغة دون الإشارة إلى الأسماء ويكتب هذه الجمل على السبورة ويناقشها مناقشة جماعية.

6- لا بأس أن يتخير المدرس بعض كتابات التلاميذ الجيّدة دون الإشارة إلى الأسماء ويقرأ هذه الموضوعات[2].

1- ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، دط، 2000م، دار الفكر العربي، القاهرة، ص: 277.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 278-279.

المبحث الثاني: الأخطاء التعبيرية في نشاط التعبير الكتابي.

المطلب الأول: الأخطاء في الشكل الإملائي.

أ- رصد أهم الأخطاء الإملائية وتصويبها:

1- وسمح لناس بدخول، **الصواب:** وسمح للناس بالدخول.

الشاهد: * كتابة اللأم الشمسية لأن الحرف الذي بعدها مشددا، وهو الحرف الشمسي.

2- رأين الناس يتزحمون، **الصواب:** رأينا الناس يتزاحمون.

الشاهد: * إطالة الأحرف أي إشباعه بالحركة المناسبة.

3- فجئن بالمنظر الرائع، **الصواب:** فوجئنا بالمنظر الرائع.

الشاهد: * تكتب هذه الكلمة بإطالة الحرف نحو ما ينطق به.

4- بدأة استرجع، **الصواب:** بدأت استرجع.

الشاهد: * كتابة التاء مفتوحة.

5- فوجدة أمامي، **الصواب:** فوجدت أمامي.

الشاهد: * رسم التاء مفتوحة.

6- يرتدون الملبس، **الصواب:** يرتدون الملابس

الشاهد: * حذف الألف والأصل زيادتها.

7- في ذكر الخمسين الاندلاع الثورة، **الصواب:** في الذكرى الخمسين لاندلاع الثورة.

الشاهد: * كتابة ألف المقصورة لأنها مؤنث.

8- لروعة ما رأية، **الصواب:** لروعة ما رأيت

الشاهد: * كتابة التاء مفتوحة.

9- مناظرها الخلابت، **الصواب:** مناظرها الخلابة.

الشاهد: * كتابة التاء مربوطة لأنها مؤنثة.

10- ان إنكار، **الصواب:** إنّ إنكار.

الشاهد: * رسم الهمزة (همزة قطع)

11- وبالوالدين إحسانا، **الصواب:** إحسانا

الشاهد: * الهمزة للقطع (لأن الفعل أحسن)

12- ونهى عن الظلم والإستبداد، **الصواب:** الاستبداد.

الشاهد: * تكتب الهمزة همزة وصل في ماضي الأفعال السداسية.

13- وبعدما ما انتهيتوا للصلاة، **الصواب:** إنتهيتوا .

الشاهد: * تكتب هذه الكلمة بتاء مفتوحة فقط لأن الفعل لا يجمع بقية المجموع.

14- أبد كلامي، **الصواب:** أبدأ كلامي.

الشاهد: * الهمزة تكتب على الألف لأنها متطرفة وقبلها مفتوح.

ب- تحليل وتقويم:

الإملاء "هو عملية اتقان رسم الحروف والكلمات عن كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية"[1].

والخطأ الإملائي "هو عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم في أثناء الكتابة ويؤدي الخطأ الإملائي إلى تعريف المعنى وغموض الفكرة يشوه الكتابة ويعوق فهم الجملة"[2].

ونلاحظ من خلال النماذج التي يبين أيدينا أن الأخطاء الإملائية كثيرة بالمقارنة مع الأخطاء اللغوية الأخرى ومن بين هذه الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ.

1- الخطأ في رسم التاء المفتوحة: يمكن أن يعود سبب هذه الأخطاء أنّ التلاميذ لا يفرقون بين التاء المفتوحة والمربوطة أو الجهل بالقاعدة وهي "التاء التي يمكن أن تتحول إلى هاء عند الوقوف في نهاية الكلمة في تاء مربوطة ولها حالتان في الكتابة (ة، ـــة) أما التاء المفتوحة فهي التاء التي لا يمكن أن تتحول إلى هاء عند الوقوف بالسكون في نهاية الكلمة بل تبقى على حالها ولا تقبل تغيير شكلها[3].

1- عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، الطبعة الثانية، 2008م، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ص: 185.

2- فردوس إسماعيل عوّاد، الخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، ص: 231.

3- ينظر: أكرم جميل قنبس معجم الإملاء العربي الطبعة الثانية، 1998، دار الوسام للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص:93.

2- الحذف والزيادة (حذف حرف أو زيادته): يعزي وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الإملائية إلى عدم قدرة المتعلمين على اشتقاق الصيغ التي يحتاجون إليها في كتابهم لذلك نجد المتعلم منهم يلجأ إلى الاكتفاء بتوظيف صيغة الكلمة التي يعرفها في كتاباته حينما وردت دون مراعاة سياقها الذي ترد فيه.

أو عدم الانتباه إلى الحالة الإعرابية لسياق تلك الكلمات[1] ويمكن أيضا أن تحدث مثل هذه الأخطاء بسبب السرعة في الكتابة وعدم التركيز والتأثر بالدارجة والجهل بكيفية رسم حروف الكلمة وقد تغير هذه الأخطاء في معنى الكلمة.

3- إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة:

والسبب في ذلك عدم قدرة المتعلم على التفريق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، لذلك تجده يخلط بين حركة طويلة، وأخرى من جنسها وقد يعزى سبب الخطأ إلي نبره الحرف في غير موضعه وقد يكون هذا ناتجا عن خطأ أصيل في المتعلم، ، أو عن اختلاف النبر والمقاطع بين اللغة العربية المتعلمة واللغة الأم.

4- طريقة رسم حروف الكلمة: من الواضح أن سبب الوقوع في مثل هذه الأخطاء عدم تمكن المتعلمين من معرفة صورة تلك الحروف الخطية التي أخطئوا فيها خاصة إن كانت الصور متشابهة في الرسم، كحروف الـــ (د،ذ،ر،ز) وقد يعزي في ذلك إلى عدم انتباه المتعلم وسرعته[2] في الكتابة وذلك كلّه يدلّ على نقص: تدريب المتعلمين على مهارات رسم صور الحروف، وقد يدل

1- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، الطبعة الأولى، 2005، دار وائل للنشر، ص: 227.
2- المرجع نفسه، ص: 229-230.

أيضا على عدم اهتمام المعلم بتلك الصور التي يكتبها التلاميذ[1]، ويمكن أن يرجع سبب وقوع الأخطاء إلى قرب مخارج الحروف ولهذا يصعب عليهم نطقها صحيحا.

ويمكن إرجاع هذه الأخطاء بصفة عامة إلى الأسباب التالية:

1- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة.

2- نسيان القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة.

3- عدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ الإملائية.

4- قلة التدريبات المصاحبة لكلّ درس.[2]

5- الضعف اللّغوي العام في حديثهم وكتاباتهم.

ومن الحلول المقترحة لحل هذه المشاكل نذكر منها:

1- توزيع قواعد الإملاء على مناهج وكتب كل المراحل الدراسية.

2- التزام معلمي المواد المختلفة للتركيز على سلامة كتابة الطلبة والعمل على تصحيحها بشكل مستمر.

3- كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة.

4- الإهتمام بجودة الخط وسلامة الكتابة من الأخطاء النحوية والإملائية.

5- تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع عشرين كلمة تنتهي بتاء مربوطة.

1- ينظر: المرجع السابق، ص: 230.

2- ينظر: فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، ص: 223.

6- أن يعتني المعلم بتدريب تلاميذ على أصوات الحروف ولاسيما المتقاربة في مخارجها وفي رسمها.

7- تنويع طرق تدريس الإملاء لطرد الملل والسآمة ومراعاة الفروق الفردية.

8- الإهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء[1].

المطلب الثاني: الأخطاء التعبيرية في نشاط التعبير الكتابي:

أ- رصد أهم الأخطاء التعبيرية وتصويبها:

1- وبدأت أمي نشوط اللحم، **الصواب:** وبدأت أمي تشوي اللحم.

الشاهد: * استعمال العامية.

2- في هذه خطبتنا، الصواب: في هذه الخطّة عدم تنسيق الجملة.

2- لأن الدين الحنيف يقول لنا وبالوالدين إحسانا، **الصواب:** لأن الدين الحنيف أوصانا بالوالدين إحسانا.

الشاهد: * أوصانا أكثر دلالة.

3- أقدم لكم الخطبة إلى كل الجزائريين الذي يسمعوننا، **الصواب:** أوجه خطبتي لكل الجزائريين الذين يسمعوننا.

الشاهد: * أوجّه أكثر دلالة.

1- المرجع السابق، ص: 231.

4- يتناول موهبة من المواهب النادرة بالمجتمعنا، **الصواب:** يتناول موهبة من المواهب النادرة في مجتمعنا.

5- وقد تركزنا في إحضار هذه المعلومات، **الصواب:** وقد ركّزنا في إحضار هذه المعلومات.

6- في المعركة يقتالون، **الصواب** في المعركة يقاتلون.

7- بذكرى 1 من نوفمبر، **الصواب:** بمناسبة الأول من نوفمبر

8- وياله من منظر كأنها لوحة مرسومة، **الصواب:** وياله من منظر كأنّه لوحة مرسومة.

9- صباح الخير كيفك، **الصواب:** صباح الخير كيف حالك؟

10- وقد يقولون، الصواب: وقد يقول بعض الناس.

11- ظهر زلزال في بومرداس، **الصواب:** حدث زلزال في بومرداس.

ب- تحليل وتقديم:

نلاحظ من خلال هذه الأخطاء أنها تتعلق بالأفكار وهي مرتبطة بمظاهر تتمثل في:[1]

- ضحالة الأفكار وضعف القدرة على استيفائها.
- ضعف القدرة على التركيز على الفكرة السياسية.
- غموض الأفكار وضعف القدرة على توضيحها.
- كثرة الاستطرادات، والخروج عن الفكرة الأساسية للموضوع.

1 - فراس السليتي،فنون اللغة المفهوم-الاهمية-المقدمات-البرامج التعليمية، ص: 20.

وهناك أخطاء تتعلق بتنظيم المكتوب والشكل والعام وله مجموعة من المظاهر تتمثل في[1]:

- ضعف القدرة على استخدام الفقرات وتعثر استخدام علامات الترقيم.
- رداءة الخط وصعوبة قراءته.

ويمكن أن تعود أسباب هذه الأخطاء إلى:

- عدم رغبة معظم التلاميذ في المطالعة بالرغم من أنها تنمي قدرة التلميذ على التعبير.
- أو قلة كتابة الموضوعات والقصص.
- قلة المحفزات والفرص: التي تمنح التلاميذ فرصا لإظهار قدراتهم التعبيرية، وتطويرها كالمؤتمرات الخطابية والمسابقات الأدبية والمهرجانات الشعرية وكتابة البحوث العلمية.
- أو لم يجري تصحيح التعبير وفق أسس موضوعية تؤدي إلى تنمية قدرات التلاميذ التعبيرية.[2]
- عدم تمييز التلاميذ الفروق الدلالية للأفعال.
- الازدواج اللغوي والفصيحة والعامية يفسد على الطالب ما اكتسبه من مهارات لغوية وتهدم مجهودات المدرسين لأن المتعلم يأتي إلى المدرسة وقد نشأ وتعلم لغة الحياة اليومية، وهي لغة قاصرة يسمعها الطالب من البيت والشارع ومن وسائل الإعلام.

ويستخدمها داخل المدرسة أيضا الكثير من المدرسين ويناقش بها ويجيب بها اغلب الطلبة، هذا الأمر يجعل التلاميذ يستخدمونها في تعابيرهم أيضا فيخلق أخطاء تعبيرية.

---

1 - المرجع السابق، ص: 20 .

2 - عبد الرحمان عبد علي الهاشم، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، 2007، ص: 260.

- ضعف القاموس اللغوي لدى التلاميذ من المفردات والتركيب، مادامت اللغة بفنونها المختلفة هي الوسائل والأدوات التي يتبادل بها الناس أفكارهم، ويتشاركونها، فاللغة لا مهرب منها للحياة والتعلم والتعليم، حيث أنه من المحال أن يحي جميع الناس من دون وسيط ييسر عليهم حياتهم.[1]

والقاموس اللغوي يكون باستخدام المعايير والقواعد والنظم العقلية، وهي نفسها المعايير اللغوية في نطق المنطوقات، وكتابة المكتوبات في أنماط كلية تركيبية هي الجمل والفقرات والموضوعات المتصلة الكاملة وشتان بين نطق كلمة واحدة، ونطق جملة متراكبة.

إن إنتاج قاموس لغوي أمر يرتبط بأمور كثيرة أهمها:

أ- السلامة والنقاء اللغويان في المدرسة والمجتمع.

ب- مخزون ا لمعايير والقواعد التي تحكم التحدث والكتابة.

ت- توافر الأغراض اللازم الوفاء بها في الحياة المدرسية والاجتماعية.[2]

ث- تقليل الفجوة بين النمط العامي للتفكير واللغة، والنمط التعليمي الذي يحاور الفصحى ولا يبلغها.[3]

1 - ينظر: حسن عبد البادري عمر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، دط، المكتب العربي، 1999، الإسكندرية، ص80.

2 - المرجع نفسه، ص: 39-41.

3 - المرجع نفسه، ص: 41.

كما أن المطالعة وقراءة الشعر تساعد التلميذ على اكتساب الفصحى، نطقا وكتابة، وتنمي فكره، فهو يكتسب معلومات جديدة وثقافة متنوعة، فيجب تشجيع التلاميذ على المطالعة منذ الصغر، وهذا يكون من الأهل ومن المعلم في الابتدائي.

وللحوار أيضا أهمية كبرى في تنمية الرصيد اللغوي، والقدرة على التعبير دون أخطاء تعبيرية.

- إساءة اختيار الموضوع:

إن حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه.

أما إذا أسيء اختيار الموضوع فإن الطلبة بطبيعتهم لا يقبلون عليه، وربما يهربون منه. وإذا أجبروا على ذلك فإن كلامهم وكتاباتهم تأتي ركيكة مهلهلة، لا روح فيها ولا إجادة.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى الضعف في التعبير هو أن قسما من المعلمين يتحدثون أمام طلبتهم باللهجة العامية، ولا يخف ما للعامية من أثر سيء في اكتساب الطالب للغة وبخاصة في المرحلة الابتدائية، لأن التلميذ يقتدي بمعلمه ويحاكيه ويتعلم منه الكثير حينما يتحدث ويشرح ويوجه. ومن هنا ينبغي[1] أن يكون الحديث باللغة العربية الفصيحة السهلة المناسبة للمرحلة الدراسية، فيختار المعلم الكلمات العربية الصحيحة التي يتداولها التلاميذ، وتكون مألوفة لدهم وشائعة في أحاديثهم.[2]

1 - ينظر: طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 144-155.
2 - ينظر: مرجع نفسه، ص: 445.

الحلول المقترحة:

1- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ إلى الكتابة أو التحدث.

2- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب و القراءة في ذلك.

3- إفساح المجال أمام التلاميذ ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفهي المختلفة.

4- تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.

5- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم للدروس التي تعلموها في المدرسة يطرح عليهم الأسئلة المختلفة ويعودوهم على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بلغة سليمة، وأن تشجع أبنائها على قراءة المواد الإضافية الحرة، مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه.

6- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة.

7- الابتعاد عن العامية في التدريس، وينبغي أن لا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.[1]

1 - المرجع السابق، ص: 447.