رقم الترتيب :.....
الرقم التسلسلي : .....


جـامعة قاصدي مربـاح ورقلة

كلية: الآداب والعلوم الإنسانية

قسم: اللغة العربية وآدابها


# مذكـرة

مقدمة لنيل شهادة الماجستير

الفرع : الأدب العربي

التخصص: لسانيات اللغة العربية وتعليميتها


من طرف الطالبة : هنية عريف


تحت عنوان:

# أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية

## دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية

نوقشت يوم : 23 جانفي 2006

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

| | | |
|---|---|---|
| د- أحمد بلخضر | أستاذ محاضر بجامعـة ورقلــة | رئيسا |
| د- بلقاسم حمام | أستاذ مساعد مكلف بالدروس بجامعة ورقلة | مدعـوا |
| د- أبو بكر حسيني | أستاذ محاضر بجامعة ورقلـــة | مناقشا |
| د- جودي مرداسي | أستاذ محاضر بجامعة بسكـرة | مناقشا |

# إهـــــــــداء

إلى والديّ العزيزين ،إحساناً لهما ،وبَرّاً بهما و تقديراً لفضلهما

إلى جميع أخواتي و أخواتي صغيراً و كبيراً

إلى كـلّ من شجّعـني و ساعـدني على إنجـاز هـذا البحـث من

الأهـل و الأقـارب

إلى جميع أساتذتي المحترمين

أهدي ثمرة هذا العمل

# فهرس المصادر و المراجع

## أ–المصـادر :


*القرآن الكريم : برواية ورش عن نافع

*امرؤ القيس :

–**ديوان امرئ القيس** ،دار صادر بيروت ، د ط ،2000م.

*الأنباري كمال الدين أبو البركات (ت 577 هـ) :

–**كتاب أسرار العربية** ،تحقيق فخر صالح خذارة ،دار الجيل ،بيروت –لبنان ، ط1 ،1995 م.

–**المذكر و المؤنث** ،دار الرائد العربي ،بيروت –لبنان ،1986م.

* بشار بن برد :

–**ديوان بشار بن برد** ، تحقيق : إحسان عباس ،دار صادر بيروت –لبنان ،دط ، دت .

*ابن الترستري الكاتب :

–**المذكر و المؤنث** ،تحقيق : أحمد عبد المجيد هريدي ،مكتبة الخانجي بالقاهرة –دار الرفاعي بالرياض ،ط1 ،1983م.

*الجاحظ أيو عثمان عمرو بن بحر (ت 255 هـ) :

–**البيان و التبيين** ، ج2 ،تحقيق : عبد السلام هارون ،ط 2 ،1992م.

*ابن جني أبو الفتح عثمان (ت 392 هـ)

–**الخصائص**

*ابن أبي ربيعة :

–**ديوان ابن أبي ربيعة** ،دار صادر ،بيروت–لبنان ، د ط ،د ت.

*الرضي ،رضي الدّين محمد بن الحسن الأستريادي (ت 688) :

–**شرح الكافية في النحو لابن الحاجب** ،ج4 ،تحقيق : عبد العال سالم مكرم ،عالم الكتب ، القاهرة ،ط1 ، 2000م.

*الزبـيدي :

–**لحن العوام** ،تحقيق : رمضان عبد التواب ،مكتبة الخانجي ،القاهرة ،ط2 ،2000.

*الزمخشري أبو القاسم جار الله (ت 538 هـ) :
–**الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل** ،تحقيق : يوسف الحمادي ،مكتبة مصر ، د ت ، د ط .
–**المفصل في صنعة الإعراب** ،تحقيق : محمد علي بيضون ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ،ط 1 ،1999م.
*سيبويه ،أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت 180 هـ) :
–**الكتاب** ، ج3 ،تحقيق : عبد السلام هارون ،مكتبة الخانجي ،القاهرة ،1992م.
*الصبان محمد بن علي الشافعي (ت 1206 هـ) :
–**حاشية الصّبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك** ،ج4 ،تحقيق ،إبراهيم شمس الدين ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ،ط 1 ،1997م.
*الصقـلي :
–**تثقيف اللسان و تلقيح الجنان** ،تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا ،دار الكتّب العلمية ،بيروت –لبنان ن ط1 ،1990 م .
*ابن عصفور ،علي بن مؤمن بن محمد الأندلسي (ت 669 هـ) :
–**شرح جمل الزجاجي** ،تحقيق : فوّاز الشعّار ،إشراف :إميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ، ط 1 ،1998 م.
*ابن قتيبة ،أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري (ت 276 هـ) :
–**عيون الأخبار** ، مج 2 ،دار الكتاب العربي ،بيروت –لبنان ،دط ،دت.
*ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ) :
–**لسان العرب** ،دار صادر بيروت ،1992م.
*النابغة الذبياني :
–**ديوان النابغة الذبياني** ،تحقيق : كرم البستاني ،دار صادر ،بيروت –لبنان ،د ط ، د ت .
*ابن هشام ،جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف الأنصاري (ت 761 هـ) :
–**أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك** ،مج 2 ،تحقيق : إميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ، ط1 ،1997 م.

**–شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب** ،تحقيق : إميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ، ط 1 ، 1996 م.

*أبو هلال العسكري (ت ) :

**–الفروق اللغوية** ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ،ط1 ،2000م.

*ابن يعيش ،موفق الدين يعيش بن علي (ت 643 هـ) :

**–شرح المفصّل** ، ج 4 ،تحقيق : إميل بديع يعقوب ،ط 1 ،2001 م.

## ب–المراجع :

*أحمد عوض القوزي :

**–المصطلح النحوي** ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، ط 1983 م.

*أحمد ماهر البقري :

**–دراسات نحوية في القرآن –العدد و المجرورات–** مؤسسة شباب الجامعة للطباعة و النشر و التوزيع ،الاسكندرية ،ط3 ،1986 م.

*أحمد مختار عمر :

**–أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين** ،عالم الكتب القاهرة ، د ط ،دت .

*إميل بديع يعقوب :

**–معجم الإعراب و الإملاء** ،دار شريفة .

**–المعجم المفصل في المذكر و المؤنث** ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ، ط 2 ،2001 م.

*حلمي خليل :

**–دراسات في اللسانيات التطبيقية** ،دار المعرفة الجامعية ،د ط ،2002 .

*خليل أحمد عمايرة :

**–في نحو اللغة و تراكيبها** ،دار عالم المعرفة ،وجدة ،ط1 ،1984م.

*دوجلاس براون :

**–أسس تعلّم اللغة و تعليمها** ،تر : عبده الراجحي ،علي علي أحمد شعبان ،دار النهضة العربية ،بيروت –لبنان.

*رشدي أحمد طعيمة :

**–الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،إعدادها تطويرها ،تقويمها** ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،ط2 ،2000 م .

*رمضان عبد التواب :

**–فصول في فقه العربية** ،مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة ، ط 6 ،1996م.

*ظبية سعيد السليطي :

**–تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة** ،الدار المصرية اللبنانية ،ط1 ،2002 م.

*عارف كرخي أبو خضيري :

**–تعليم اللغة العربية لغير العرب ،دراسات في المنهج و طرق التدريس** ،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،القاهرة ،1994 م .

*عباس حسن :

**–النحو الوافي** ،ج 4 ،دار المعارف بمصر ،ط 3 ،د ت .

*عبد السلام المسدي :

**–اللسانيات من خلال النصوص** ،الدار التونسية للنشر ،ط1 ،1984 .

*عبد الفتاح سليم :

**–في النقد اللغوي ،دراسة تقويمية** ،مكتبة الآداب ،القاهرة ،ط 1 ،2001 .

*عبده الراجحي :

–علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، 1996 .

*عطية سليمان أحمد :

**–الحاجظ و الدراسات اللغوية** ،مكتبة زهراء الشرق ،د ط ،1995 .

*علي أحمد مذكور :

**–تدريس فنون اللغة العربية** ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،د ط ،2000 .

*عمر يوسف عكاشة :

**–النحو الغائب** ،المؤسسة العربية للدراسات و النشر ،ط 1 ،2003.

*قاسم عبد الرضا كاصد :

**–محاولات حديثة في تيسير النحو العربي ،دراسة و تقويم** ،1984 .

*كمال بشر :

**–اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم** ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ،دط ،دت.

*محمد الأمين الخضري :

**–الإعجاز البياني في صيغ الألفاظ ،دراسة تحليلية للإفراد و الجمع في القرآن الكريم** ،مطبعة الحسين الإسلامية ،مصر ،ط1 ،1993م.

*محمد ابراهيم عباده :

**–النحو التعليمي في التراث العربي** ،منشأة المعارف بالإسكندرية ،د ط ،د ت .

*محمد التنوخي ،راجي الأسمر :

**–المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)** ،دار الكتب العالمية ،بيروت –لبنان ،2001 .

*محمد حسين عبد العزيز :

**–الوضع اللغوي في الفصحى المعاصرة** ،دار الفكر العربي ،ط1 ،1992 .

*محمد رشاد الحمزاوي :

**–أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة** ،دار الغرب الإسلامي ،بيروت –لبنان ،ط 1 ،1988م.

*محمد صلاح الدين مجاور :

**–تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ،أسسه و تطبيقاته التربوية** ،دار الفكر العربي ،القاهرة 2000 م.

*محمد العدناني :

**–معجم الأخطاء الشائعة** ،مكتبة لبنان ناشرون ،ط 2 ،د ت .

*محمد عيد :

**–الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون** ،عالم الكتب القاهرة ، دط ،د ت .

*محمود أحمد السيد :

**–شؤون لغوية** ،دار الفكر ، دمشق ،ط 1 ،1989 .

*محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين :

**–التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء** ،عمادة شؤون المكتبات ،جامعة الملك السعود ،المملكة العربية السعودية ،ط 1 ،1982 .

*محمود سليمان ياقوت :

**–فن الكتابة الصحيحة** ،دار المعرفة الجامعية ،2003 م .

*محمود فهمي حجازي :

**–علم اللغة العربية ،مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث و اللغات السامية** ،وكالة المطبوعات ،الكويت ،د ط ،دت .

*مصطفى النحاس :

**–العدد في اللغة** ،مكتبة الفلاح ، ط 1 ،1979 .

*ميشال زكريا :

**–مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة** ،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ،بيروت –لبنان ،ط 2 ،1985 .

*نايف خرما ،وعلي حجاج :

**–اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها** ،عالم المعرفة ،الكويت ،1988 .

**و–المراجع باللغة الأجنبية :**

1)-Guy FEVE ,le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche de systèmes d’apprentissage Préface de jean Claude chevaller , o p u , Alger .

2)-H. Besse, R. Porquer : Grammaires et didactique des langues ,didier ,1991.

3)-Jack C. Richards : Error Analysis ,Perspectives on second language Acquisition ,Longman london and newyork.

4)-Y .Bertrand : Faute ou erreur ? Erreur et faute, Revue : les langues modernes , N° :5 ,1987 ,Paris.

**د–الرسائل الجامعية :**

*بلقاسم بلعرج :

**–لهجة جيجل وصلتها بالعربية الفصحى ،دراسة لغوية للهجة بني فتح** ،رسالة ماجستير (غير منشورة) ،جامعة عنابة ،1989 م .

**هـ– المقـالات :**

*أحمد جلايلي :

**–تأملات في اللحن و الإعراب ،مجلة الأثر** ، ع 3 ،جامعة ورقلة –الجزائر ،ماي 2004 .

*محمد صاري :

**–واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية ،تحليل و نقد ،مجلة التواصل** ، عدد 8 جوان 2001،جامعة عنابة .

# فهرس الموضوعات


| الموضوعات | الصفحة |
|---|---|
| -المقدمة ..... | أ –و |
| **الفصل التمهيدي : نظام العدد في اللغة العربية و مشكلة الضعف اللغوي** ..... | 17 |
| I – واقع اللغة العربية في الوسط الجامعي ..... | 18 |
| II – نظام العدد في اللغة العربية ..... | 20 |
| **أولا : تعريف العدد** | 20 |
| أ – لغة | 21 |
| ب- اصطلاحا | 21 |
| **ثانيا : العدد و اسم العدد و الرقم** | 22 |
| **ثالثا : ألفاظ العدد و استعمالها النحوية** | 23 |
| I – الأعداد الصريحة | 23 |
| II-الأعداد غير الصريحة | 23 |
| أ- أعداد غير صريحة دالة على معلوم | 23 |
| ب-أعداد غير صريحة دالة على مبهم | 23 |
| **رابعا : أقسام العدد الإصطلاحية و إعرابها** | 24 |
| I – العدد المفرد و إعرابه | 25 |
| II – العدد المركب و إعرابه | 27 |
| III- العدد العقد و إعرابه | 29 |
| IV – العدد المعطوف و إعرابه | 30 |
| **خامسا : تمييز العدد** | 32 |
| I - مفهومه | 32 |
| II - حكم تمييز العدد (المعدود) | 32 |
| III- نعت المييز | 38 |

**سادسا : تأنيث العدد و تذكيره** 39
I- تأنيث العدد المفرد و تذكيره 40
II – تأنيث العدد المركب و تذكيره 43
III- تذكير العقود 44
IV- تأنيث العدد المعطوف و تذكيره 45
**سابعا : تعريف العدد و تذكيره** 46
I –العدد المفرد 46
II –العدد المركب 47
III- العدد المعطوف و العقد 47
**ثامنا : العدد الترتيبي (الوصفي )** 48
I -مفهومه 48
II- صياغته و أحكامه 48
**تاسعا : كنايات العدد** 52
I – كم 52
II – كأين 53
III – كذا 54
**الفصل الأول : منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللسانية التطبيقية** 55
- توطئة 56
**المبحث الأول :الخطأ اللغوي : مفهومه و مكانته في الدراسات اللغوية** 58
أولا : الخطأ و الغلط لغة 58
ثانيا : الخطأ و الغلط إصطلاحا 59
ثالثا : الخطأ اللغوي في الدراسات العربية 62
I –اللحن (الخطأ )في الدرس العربي القديم 62
II – موقف اللغويين العرب من اللحن (الخطأ اللغوي ) 65
رابعا : الخطأ اللغوي في الدرس اللساني الحديث 74
**المبحث الثاني : منهج تحليل الأخطاء (L analyse des erreurs)** 77

أولا : نشأة منهج تحليل الأخطاء و مفهومه 77
I – نشأة منهج تحليل الأخطاء 77
II – مفهوم منهج تحليل الأخطاء 80
ثانيا : مفاهيم متعلقة بتحليل الأخطاء 82
I–الأخطاء الاستقبالية و الأخطاء التعبيرية 82
II– الأخطاء الفردية و الأخطاء الجماعية 82
III –الأخطاء الكلية والأخطاء الجزئية 83
IV – مادة تحليل الأخطاء 85
ثالثا : مراحل تحليل الأخطاء 87
1 –تحديد الأخطاء و وصفها و تصنيفها 87
أ – تحديد الأخطاء 87
ب– وصف الأخطاء و تصنيفها 90
2 –تفسير الأخطاء 91
أ– تدخل اللغة الأم 91
ب– الجهل بالقاعدة 92
ج– المبالغة في التعميم و القياس الخاطئ 92
د– بيئة التعلم 93
3 – تصويب الأخطاء 94
رابعا : أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة 96
**الفصل الثاني : تنحليل أخطاء العدد في بحوث طلاب اللغة العربية أنواعها ،أسبابها ، علاجها** 97
توطئة 98
**المبحث الأول : تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها** 99
أولا : أخطاء في تأنيث العدد و تذكيره 105
1– أخطاء في تأنيث الأعداد المفردة و تذكيرها 112
2– أخطاء في تأنيث الأعداد المركبة و تذكيرها 114

3- أخطاء في تأنيث الأعداد المعطوفة و تذكيرها 116
ثانيا : أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد 118
1-أخطاء في ضبط (العقود) 122
2-أخطاء في ضبط العدد (اثنان ) 124
3-أخطاء في ضبط العدد( ثمان ) 127
4-أخطاء في ضبط الأعداد المعربة بالحركات 129
ثالثا : أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود 130
رابعا : أخطاء في نعت المعدود 133
خامسا : أخطاء في صياغة المعدود 135
سادسا : أخطاء في تعريف العدد و تنكيره 132
**المبحث الثاني : تفسير الأخطاء** 140
أولا : الجهل بالقاعدة 142
ثانيا : صعوبة نظام العدد في اللغة العربية و تشعب قواعده 149
ثالثا : تدخل اللغة الأم في اللغة العربية الفصحى 155
رابعا : الضعف القاعدي للطلاب الجامعيين 158
خامسا : الإهمال و اللامبالاة 160
**المبحث الثالث : تصويب الأخطاء (اقتراحات و حلول )** 163
الخاتمة 169
الملحق 172
فهرس المصادر و المراجع
فهرس الموضوعات

# شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر و آيات العرفان إلى كلّ من ساعدني و مدّ لي يد العون في إنجاز هذا البحث ،وأخصّ بالذكر أستاذي المشرف : د .أحمد موساوي على ما أسداه لي من نصائح و توجيهات ،

كما أشكر جميع أساتذتي الأفاضل بقسمي اللغة العربية و آدابها و اللغة الفرنسية بكلية الآداب و العلوم الانسانية بجامعة ورقلة ،الذين لم يبخلوا عليّ بما لديهم من توجيهات ،كما أتوجه بالشكر إلى كل القائمين على مكتبة قسم اللغة العربية و آدابها ،الذين هيأوا لي الظروف المناسبة ،ويسروا لي أسباب الحصول على ما أحتاج إليه من مصادر و مراجع .

ولا أنسى أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء اللجنة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وسيكون لملاحظاتهم وتوجيهاتهم عظيم الأثر في إثراء هذا البحث .

الحمد لله وحده و الصلاة و السلام على من لا نبي بعده ،

وبعد :

معلوم أنّ الأخطاء و الانحرافات اللّغوية ،ليست أمراً جديداً على مستعملي اللغة العربية ،فقد ثبت الخطأ على ألسنة و في كتابات العرب منذ القديم ،بل حتى علماء اللغة وجهابذة النحو لم يسلموا من الوقوع في الأخطاء ،ولكن الجديد في الأمر أن هذه المشكلة ازدادت حدة و استفحالا في وقتنا المعاصر ،حيث أنّ اللغة العربية اليوم تشكو ضعف إستعمالها على ألسنة أبنائها و بأقلامهم ،والصيحات تزداد يوما بعد يوم تشكو كثرة وفداحة الأخطاء اللغوية ،التي يرتكبها التلاميذ في المدارس ،والطلاب في الجامعات ،إذ تغزو الأخطاء بأنواعها جميع مستويات نظام اللغة العربية : الصوتي والصرفي والنحوي و الدلالي و من ثم صار الطلاب يلتحقون بمدّرجات كليات و أقسام اللغة العربية بالجامعة و هم يجهلون بداهيات اللغة العربية و قواعدها .

كل ذلك يقع أمام أنظار و على أسماع المختصين ،دون محاولة منهم لإيجاد العلاج المناسب لهذه الظاهرة ؛حيث تفتقر مكتباتنا للبحوث المتخصصة في علاج ظاهرة الضعف اللّغوي التي يتخبّط فيها العامّة و الخاصة ،ما عدا بعض البحوث اللغوية الأكاديمية —و هي قليلة- التي عَمَدَ أصحابها إلى دراسة الأخطاء اللغوية التي تشيع على ألسنة و في كتابات الطلبة ،والبحث عن أسبابها ،و محاولة إيجاد الحلول المناسبة لها ،و لكنها بقيت قيد رفوف المكتبات الجامعية دون الاستفادة من نتائجها.

وجدير بالذكر هنا أنّ معظم البحوث التي تناولت قضية تعليم اللغة في البلاد العربية ،اهتمت بتعليم اللغة العربية للأجانب ،ولم تحظ مشكلات تعليم اللغة العربية لأبنائها عموماً ،ومشكلة الأخطاء اللغوية خصوصاً بالإهتمام الكافي ،و لم تنل حقها من العناية —رغم أهميتها- في الوقت الذي نجد فيه بأن هذا النوع من البحوث قد أثبت جدواه و فعاليته في حل الكثير من المشكلات اللغوية في الغرب .

فكلّ هذه **الأسباب** دفعتني إلى البحث في الأخطاء اللغوية لدى طلاب اللغة العربية ،فوقع اختياري على **موضوع وسمته** بـ : (أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية — دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية).

و قد اخترت موضوع (العدد) دون غيره **للأسباب** الآتية :

1-أن دراسة جميع الأخطاء في هذه البحوث يحتاج إلى وقت كبير و جهد أكبر -إن استطاع الباحث الإلمام بها جميعاً- ،لأنه -في حدود اطلاعي-البحوث التي تناولت دراسة الأخطاء اللغوية بصفة عامة ،كانت أغلب نتائجها سطحية ،ولذلك رأيت بأن حصر الدراسة في نوع واحد من الأخطاء سيجعلها أكثر عمقاً و دقة في التحليل.

2-إنّ العدد من الموضوعات التي يوظفها الإنسان في جميع مناحي حياته اليومية ،التي لا تخلو من استعمال العدد نطقاً أو كتابةً.

3-شيوع ظاهرة الخطإ في كتابة الأعداد لدى طلبة الجامعة ،خاصة إذا كان الخطأ صادراً عن أهل التخصّص ،حيث نجد الطالب في قسم اللغة العربية إذا صادفه عدد في جملة أو فقرة ما فإنه يتخذ أحد المواقف الآتية :

- أن يكتبه بطريقة غير سليمة ،أو أن يتذبذب بين الصحة و الخطإ.
- أن يعتمد في إستعماله للعدد على لهجته العامية .
- أن يتحاشى نطق أو كتابة العدد ،ويلجأ إلى إستخدام كنايات العدد ،و الأعداد غير الصريحة ،مثل كثير ،قليل ،بعض ،كم ...إلخ .
- أن يتجنّب كتابة الأعداد بالحروف و يلجأ إلى لغة الأرقام.

و كل هذا يحدث دون محاولة جادة من المختصين للوقوف على هذه الظاهرة و البحث عن مصادرها.

فكلّ هذه الأسباب جعلتني أختار هذا البحث دون غيره ،في محاولة للإجابة عن **الإشكالات** الآتية :

-ما هي أنواع الأخطاء العددية في كتابات الطلبة ؟ و لماذا يخفق الطالب -عادة- في كتابة العدد كتابة صحيحة ؟ ما هي الأسباب الكامنة وراء هذا الفشل ؟ و بماذا نفّسر لجوء الطلاب في الكثير من الأحيان إلى الألفاظ المبهمة في كتابة الأعداد ،أو لجوئهم إلى لغة الأرقام بدلاً من لغة الحروف ؟ و كيف السبيل إلى علاج هذه الأخطاء و تقويمها ؟ و هل بإمكان منهج تحليل الأخطاء أن يضطلع بهذه المهمة ،ويفيدنا في تحليل أخطاء طلاب المستوى

الجامعي المتقدم في كتابة العدد ؟

و يتضح من خلال العنوان بأن البحث يُعنىَ بالأخطاء المكتوبة لا المنطوقة و ذلك لصعوبة تحديد هذه الأخيرة و تحليلها لأنها لا تخضع للقياس ،في حين يسهل على الباحث تحليل الأخطاء المكتوبة و قد وجدت أمامي من أعمال الطلاب المكتوبة ،مدوّنتين اثنتين :

-أوراق الإمتحانات .

-مذكرات (بحوث الطلبة).

فآثرتُ اختيار الثانية لكثرة ذكر الأعداد فيها من جهة ،ولأنّ أوراق الإمتحانات –في اعتقادي- لا تكشف عن قدرات الطلاب اللغوية الحقيقية ،نظراً للطابع الغالب على هذه الامتحانات و الذي يعتمد على الحفظ و الاسترجاع في معظمه.

في حين أنّ مذكرات و بحوث طلاب الليسانس و الماجستير التي اخترتها مدوّنة للبحث. تعتمد في جانب منها على التعبير التلقائي الحرّ ،وفي جانب آخر على إعادة الصياغة ،ومن ثم فهي تكشف عن مستوى التحصيل اللغوي للطلاب في نهاية السنوات الأربع (بحوث الليسانس) و حتى ما بعد التدّرج (بحوث الماجستير) ،ممّا يجعلها أكثر ملاءمة **لأهداف البحث** المتمثلة في :

1-لفت النظر إلى مشكلة الأخطاء اللغوية ،والتحسيس بمدى خطورتها.

2-تحليل أخطاء الطلبة في كتابة العدد تحليلاً دقيقاً ،يمكننا من التعرّف على أنواع هذه الأخطاء ،والأسباب الكامنة وراء إخفاق الطلاب في كتابة الأعداد ،وصولاً إلى تقديم الحلول المناسبة لتجنّب هذه الأخطاء ،وبالتالي تحسين مستوى الطالب اللّغوي ،وتمكينه من استخدام لغة العدد في لغته استخداماً سليماً و ناجحاً.

3-كما يهدف البحث إلى بيان مدى فعاليةً "منهج تحليل الأخطاء " في تحليل أخطاء متعلمي اللّغة العربية من أبنائها في المستوى المتقدم (الليسانس و الماجستير).

و ليصل البحث إلى تحقيق أهدافه ،اقتضى الأمر **تقسيمه على** :

**1-فصل تمهيدي** : و قد خصّص للحديث عن مشكلة الضعف اللّغوي لدى طلاب الجامعة ،وكذا الحديث عن نظام العدد في اللّغة العربية ،ولعلّ القارئ يجد بعض الإسهاب والتفصيل في ذكر قواعد العدد ،و الهدف من ذلك تعريف القارئ بهذه القواعد إن كان

يجهلها ،لكي يكون على دراية عن سبب حكمنا على استعمال معين بالخطإ ،من خلال مقارنته بنص القاعدة ،وقد اتبعتُ منهجية (عباس حسن) في كتابه (النحو الوافي) في ترتيب ذكر قواعد العدد ،لما وجدت فيها من يسر و سهولة من جهة ،و مناسبتها لتصنيف أنواع الأخطاء المتوصل إليها في البحث من جهة أخرى.

**2-الفصل الأول** : و هو يمثل الجانب النظري في البحث و عنونته بـ : منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللسانية التطبيقية ،وقد اشتمل على مبحثين ،الأوّل منهما خصّص لدراسة مسألة الخطأ اللغوي ،فتعرض إلى تعريف الخطإ لغة و اصطلاحاً ،وبيان الفرق بين الخطإ و الغلط ،ومقارنة موقف اللغويين العرب القدامى ،والغرب المحدثين ،من مسألة الخطأ اللغوي من حيث الهدف و الدراسة.

أمّا المبحث الثاني ،فقد خصّصته للحديث عن منهج تحليل الأخطاء الذي اخترته منهجاً لدراسة أخطاء الطلاب في كتابة العدد ،حيث تطرّقت فيه إلى ظروف نشأة هذا المنهج و مفهومه ،وأهم المفاهيم المتعلّقة به ،وشرح أهم المراحل التي يمرّ بها هذا المنهج ،ثم بيان أهميته في تعليم اللغة.

**3-أمّا الفصل الثاني** : و هو يمثل الجانب التطبيقي في البحث فقد عنونته بـ : تحليل أخطاء العدد في بحوث الطلاب : أنواعها ،أسبابها ،علاجها.

وقد صدّرته بتوطئة تضمنّت تعريفاً بالمدونّة المعتمدة في البحث هذه الأخيرة التي تتكوّن من واحد و عشرين بحثا وهي مزيج من بحوث الليسانس و الماجستير ،وقد اخترت هذه البحوث اختياراً عشوائياً لاستحالة دراسة كل البحوث اللغوية بالجامعة الجزائرية ،كما تضمنت التوطئة بيان الحدود الزمانية و المكانية للمدوّنة.

وقد قسّمت هذا الفصل على ثلاثة مباحث :

أمّا المبحث الأوّل : فقد تعرّضت فيه إلى تحديد مواطن الأخطاء و بيان أنواعها ،ومراعاةً للدّقة العلمية في استخراج أخطاء الطلاب ،و تحديد أنواعها ،تطلب الأمر إعداد بطاقة لكل بحث رُصِدَ فيها مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطالب ،وكُتب عليها الرمز المقترح للبحث ،والصفحة التي عُثر فيها على الخطإ ،وموضع الخطأ ،ونوعه ،ووجه الصواب

فيه، وقد ساعدتني هذه البطاقات على جمع الأخطاء التي ترجع إلى نوع واحد، في جدول واحد، يضم نفس المعلومات الموجودة في البطاقات ،الأمْرُ الذي سهل عليّ وصفها و تحليلها.
و تجنّبا للاستطراد و التكرار ،عمدت إلى اختيار نماذج من الأخطاء المتشابهة ،وقمت بتحليلها ووصفها وصفاً دقيقاً ،مع مراعاة استيفاء جميع أنواع الأخطاء التي وردت في البحوث .
و استجابةً لطبيعة العقل البشري التي تنزع إلى البحث عن الأسباب ،وعدم الإكتفاء بالوصف المجرّد للظاهرة ،واتباعاً لمراحل منهج تحليل الأخطاء ،عمدت في المبحث الثاني إلى تفسير الأخطاء التي اجترحها الطلاّب في كتابة الأعداد ،وبيان الأسباب الكامنة وراءها.
ولأن علاج الأخطاء يتوقف على معرفة أسبابها فقد أدمجته مع التفسير حيث أنهيت البحث بمجموعة من الاقتراحات و الحلول ،التي رأيتها مناسبة للقضاء أو على الأقل التقليل من مشكلة الأخطاء اللغوية بصفة عامة ،و الأخطاء العددية بصفة خاصة.
أمّا خاتمة البحث فكانت ملخصاً تضمن أهم النتائج التي توصل إليها البحث ،و قد وضعتُ في نهاية هذا البحث ملحقاً تضمن قائمة البحوث اللغوية (الليسانس والماجستير) المعتمدة مدوّنة لهذا البحث.

و لكي تجني من هذه الخطة ثمارها المرجوة ،عمدت إلى اتباع **المنهج** الوصفي ،لكونه يتلاءم مع طبيعة البحث ،فالوصف تم الإعتماد عليه أكثر في الفصل التمهيدي و النظري ،أما التحليل ،فكان ميدانه الفصل التطبيقي أكثر .وقد اعتمدت على المقارنة في بعض جوانب البحث ،كما تطلب الأمر أيضاً اعتماد الإحصاء في تحديد أنواع الأخطاء العددية وتصنيفها و إحصائها في بحوث الطلاب ،حيث اقتصرت المعالجة الإحصائية لأخطائهم على استخدام الدوائر النسبية و بعض الجداول الإحصائية التوضيحية.

وقد اعتمدت على جملة من **المصادر و المراجع** القيمة التي أنارت لي طريق البحث ،من بينها الكتاب لسيبويه ،والخصائص لابن جني ،و البيان و التبيين للجاحظ ،المفصل في صنعة الإعراب للزمخشري ،شرح المفصل لابن يعيش ،وشرح جمل الزجاجي لابن عصفور ،و من الكتب الحديثة : النحو الوافي لعباس حسن ،العدد في اللغة



لمصطفى النحّاس ،وأسس تعلّم اللغة ا لدوجلاس براون ،التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء لإسماعيل صيني ،واسحاق محمد الأمين ،و غيرها من الكتب التي ذلّلت الكثير من

الصعوبات التي كادت أن تعوق سير البحث ،و لكن مع ذلك فقد اعترضتني بعض **العقبات** في الحصول على بعض المراجع ،خاصة فيما يتعلق بمادة تحليل الأخطاء ،كما اعترضتني صعوبة في ترجمة بعض المصطلحات ،حيث وجدت تعارضاً مثلاً في ترجمة مصطلحي الخطأ و الغلط بين اللغتين الفرنسية و الانجليزية. ناهيك عن الصعوبات التي واجهتني في عملية تصنيف الأخطاء ووصفها وتفسيرها.

ولا يفوتني هنا أن أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل أحمد موساوي الذي تعهد بحثي هذا بالرعاية ،كما أشكر كل من قدم لي يد المساعدة بمعهد اللغة العربية .

و في الأخير لا أدّعي بأنّ هذا البحث قد بلغ درجة الكمال ،و حسبي أنني بذلت قصارى جهدي حتى يكون بحثي هذا مفيداً ،فإن أخطأت فمن نفسي ،وإن وُفِقت إلى ما قصدت و هُديت إلى الغرض الذي تَوَخَيتُ فذلك من فضل الله .

﴿ وما توفيقي إلاّ بالله عليه توكلت وإليه أنيبُ﴾ هود -88-

***هنـية عـريف***

ورقلة في : 20 أوت 2005

## I–واقع اللغة العربية في الوسط الجامعي :

اللغة العربية الفصحى ..هي لغة آبائنا و أجدادنا ،الحافظة لتراث أمَّتِنَا و حضارتها ودينها الموحدة لشملنا ،المعبّرة عن أفكارنا و توجّهاتنا ،ولما كانت كذلك ،فإنّه من الواجب على أبنائها إحاطتها بالرّعاية و الإهتمام و الحرص على سلامتها ،كما تفعل الأمم الأجنبية المتطورة ،<<فكم قرأنا وسمعنا أن الأمم الراقية لا تسمح لأحد أن يخطئ في لفظة من ألفاظ لغتها نطقًا أو كتابة –و إن كان من غير أبنائها –و كم أُهمِلَتْ مراسلات و لم تُلَبَّ رغبات بَلْ كَمْ رُدَّت رسائل علمية ،لبضعة أخطاء لغوية وردت بها>>[1].

و للوصول إلى دقّة المعنى و طلاقة اللّسان و صحّة النطق و سلامة الكتابة ،لابدَّ من التمكن من علم النحو و قواعده المختلفة ؛لأنّه الوسيلة التي تَعصِمُ ألسِنَتَنا و أقلامنا من الخطأ ،وفي ذلك يقول الشاعر (اسحاق بن خلف النهراني)[2] :

النحو يبسط من لسان الألكن *** و المرءُ تكرمه إذا لم يلحن

و إذا طلبتَ من العلوم أجلَّها *** فأجَلُّها منها مُقِيمُ الألسُنِ

ولكن الواقع اللّغوي في مدارسنا وجامعتنا يثبتُ عكس ذلك ،إذ نجد شكوى المعلّمين و المتعلِّمين من صعوبة النحو تزْدَادُ يومًا بعدَ يومٍ ،كما نجدُ الصّيحات تتعالى من مختلف بقاع الوطن العربي <<تشكو ضعف المتعلمين في اللّغة ،و عجزهم عن استخدامها ،و جهلهم لأساسياتها>>[3].

فالمتأمّل في لغة خرّيجي كليات و معاهد اللغة العربية وآدابها في الجامعات الجزائرية يجدها "متخمة" بالأخطاء في جميع مستويات اللّغة : الصوتي و الصرفي و النحوي و الدلالي ..

---

[1] عبد الفتاح سليم ،في النقد اللغوي –دراسة تقويمية –،مكتبة الآداب ،القاهرة ،ط1 ،2001 ،ص: 03 .

[2] ابن فتية ،عيون الأخبار ،دار الكتاب العربي بيروت ، ، د ت ، د ط ،مج 2،ص: 159 .

[3] محمود أحمد السّيد ،شؤون لغوية ،دار الفكر –دمشق ،ط 1 ، 1989 ، ص: 65 .

و لعلّ الأخطاء النحوية أكثرها شيوعًا و استفحالاً على ألسنة و في كتابات الطلبة ،ولذلك عُدَّ النحو العربي من المشكلات الأساسية التي تعانيها اللغة العربية و أنّه مبعث الضعف فيها ،فالنحو في رأي البعض : <<عقبات و عثرات و قيود ،وأن دقّة قواعده تجعل المتكلّمين بالفصحى دائمي الشك في صحّة كلامهم ،عديمي الثّقة بأنفسهم ،لا يقدمون على قول حتى يتذكروا قواعده ،ولا ينطقون بكلمة حتى يرجعوا إلى المعاجم>>[1] و هذا ما يجعل الطلبة ينفرون منه ،و يهجرون قواعده ،و يلجأون إلى الاستعمال العامّي ،ومن ثمّ تتفشّى الأخطاء بأنواعها في لغتهم.

و من الأخطاء التي تُلفت الانتباه في لغة الطالب الجزائري "أخطاء العدد" حيث نراه يذكّر العدد و يؤنّثه دون مراعاة لمعدوده ،كما نراه يرفع العدد و ينصبه و يجرّه و يعرّفه و ينكّره كيفنا شَاءَ دون أن يتقيّد بالقواعد المتعلقة به.

وقضية عدم تمكّن الطّلبة المتخصصين في اللّغة العربية و غيرهم من الطلبة في الجامعات العربية من استعمال العدد استعمالاً صحيحاً نطقاً و كتابةً ،من القضايا اللّغوية التي استرعت انتباه الدارسين و كثرت حولها المناقشات و الآراء في وقتنا الحاضر ،بل إنّ جذور هذه القضية (أخطاء العدد) ضاربة في القدم في درسنا اللّغوي، <<و قديما قال أبو جعفر النحاس وقد كان الكتّاب فيما مضى أرغب النّاس في علم النحو ،و أكثرهم تعظيماً للعلماء ،حتى دخل فيهم من لا يستحق هذا الاسم فصعب عليه باب العدد فعابوا من أعرب الحساب>>[2] .

فقد كان موضوع العدد —و لا يزال– يُسَبِّب الكثير من المشاكل للكتّاب و الشعراء والمربّين ،لأنّهم يجدون أنفسهم مضطرّين لمراعاة الكثير من القواعد المتشعّبة المتعلقة بهذا الباب ،فهذا أحد الشعراء يبدي تضجُّرَه و استياءه لأنه تمكَّن من قواعد اللّغة كاملة ما عدا قواعد العدد و تفاصيلها التي أثقلته و قهَرتْهُ ،وفي ذلك يقول [3]:

---

[1] المرجع السابق ،ص: 139.

[2] أحمد مختار عمر ،أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين،عالم الكتب،القاهرة ،ص : 121 .

[3] محمد رشاد الحمزاوي ،أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، دار الغرب الإسلامي ،بيروت لبنان ، ط 1 ،1988 ،ص : 367.

<<في النحو لا يقهرني إلاّ تفاصيل العدد>>.

و من النوادر العربية التي سِيقَتْ في هذا المجال ،و التي تدلُّ على صعوبة هذا الباب في النّحو على متعَلِّم العربية ،أنّ نحوياً تقدَّم إلى السلطان يشكو رجلاً في دين له عليه ،فقال : <<أصلح الله الأمير : لي عليه درهمان ،قال خصمه : لا و الله أيّها الأمير إن هي إلاّ ثلاثة دراهم ،لكنّه لظهور الإعراب ترك من حقّه درهماً>>[1].

فخوفُ الأعرابي من أن يقع في اللّحن في تذكير العدد و تأنيثه ،أدّى به إلى التخلّي عن درهم من حقّه ،فقال "درهمان" بدلاً من ثلاثة دارهم ،لأنّ الأعداد المفردة من (ثلاثة إلى تسعة) في العربية تخالف معدودها من حيث التذكير و التأنيث[2].

فهذه الأقوال تدل على أنّ كل نوع من الأعداد في اللّغة العربية تحكمه قاعدة معيّنة ،فكيف هو نظام العدد في اللغة العربية ،وما هي أهم القواعد المتعلقة به ؟.

## II –نظام العدد في اللّغة العربية :

### أولاً – تعريف العدد :

إنّ المتتبع لنشأة اللّغة العربية يجد بأنّ العدَد فطر فيها كغيرها من اللغات –و أنّ الانسان العربي قد استعمل أسماء العدد و صاغها نثراً و شعراً في لغته ،قبل أن تظهر في العالم هذه الأرقام و الرموز (1، 2 ، 3 ، 4 .....) التي هي من صميم البحث الرياضي[3] ،و من الأمثلة الشعرية التي ورد فيها العدد قول عمر بن أبي ربيعة :

و قُمير بَدَا ابنَ خَمْسٍ وَ عِشْرِيـ *** نَ لَهُ قَالَتِ الفَتَاتَانِ قُومَا [4].

و لم يترك النحويون القدامى كلمة العدد بدون تعريف ،وإليك أقوالهم فيه.

---

[1] الجاحظ ،البيان و التبيين ،تحقيق : عبد السلام هارون ، دار الجيل، د ط ، دت ،ج 2، ص : 218 .

[2] يراجع : أحمد جلايلي ،تأملات في اللحن و الإعراب ،مجلة الأثر ،كلية الآداب و العلوم الإنسانية –جامعة ورقلة– الجزائر ، ع 3 ،ماي 2004 ،ص: 101.

[3] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة –دراسة لغوية و نحوية – مكتبة الفلاح ،الكويت ، ط 1 ،1979 م ، ص: 12.

[4] عمر بن أبي ربيعة ،الديوان ،دار صادر بيروت ،لبنان ، د ت ، دط ،ص: 369.

**أ–العدد لغة** : جاء في اللّسان : "العدُّ إحصاءُ الشيء عدَّهُ يعُدُّه" عدًّا و تعدادًا وعدّةً و عدّده" كما وردت كلمة العدد في الذكر الحكيم عدّة مرّات ؛ من ذلك قوله تعالى : ﴿وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السَّنِينَ وَ الحِسَابَ﴾ ﴿فَضَرَبْنَا عَلَى آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا﴾الكهف11 ﴿كَمْ لَبِثْتُمْ فِي الأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ﴾ المؤمنون 112 ،﴿ وَأَحْصَى كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا﴾ ،يقول ابن منظور <<(و أحصى كل شيء عدداً) أي إحصاء ،فأقام عدداً مقام الإحصاء لأنّه بمعناه ،و الاسم العدد و العديد>>[1].

و المعنى نفسه نجده في قول (ابن يعيش) : "اعلم أنّ العدد مصدر عددت الشيء أعدُّه عدًّا إذا أحصيته و العدد الاسم"[2] ،ومن ذلك مارواه ابن الأعرابي ،من أنّ امرأة سألت رجلاً كانت قد عهدته شابًا جلدًا : <<أين شبابك و جلدُك ؟ فقال : من طال أمُدُه و كَثُرَ ولدُه و رَقَّ عدده ذهب جلَدُه .قوله : رقَّ عدده أي سنوه التي بعدِّهَا ذهب أكثر سنّه و قلَّ ما بقي عنده رقيقاً>>[3] .

**ب–العدد إصطلاحاً** :

يرى بعض اللغويين المحدثين بأنّ كلمة (العدد) واضحة في ذاتها و لا تحتاج إلى تعريف ،وأنّ القدماء لما عرّفوا (العدد) <<جاء تعريفُهم حاملاً من الغموض و الخفاء و الإبهام ما يحمله كل تعريف للبدِيهِ و كل توضيح للواضح>>[4].

و لكن تعريف المصطلحات و تحديدها من الأمور التي يقتضيها المنهج العلمي ،ولذلك أجد من الضروري ذكر تعريف القدماء للعدد ،حيث قالوا : هو <<ما وُضِع لكميّة الآحاد أي

---

[1] ابن منظور ،لسان العرب، دار صادر بيروت، مج3، مادة (عدد)، ص : 281.

[2] ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري ،ج 4 ، ق م له و ضبط هوامشه و فهارسه اميل بديع يعقوب ، ط 1 ، 2001م، ص : 03.

[3] مصطفى النحاس ، العدد في اللغة ، ص 18.

[4] عباس حسن ،النحو الوافي ، دار المعارف بمصر ،القاهرة ، ط 3 ،د ت ، هـ ،ج 4 ،ص: 517.

الأفراد ،وأنّ من خواصه مساواته لنصف مجموع حاشتيه المتقابلتين >> [1] :

و معنى ذلك أن كل عدد من الأعداد تحيط به حاشيتان ؛أي عدد قبله و عدد بعده و أن هذا العدد يساوي نصف مجموع هذين العددين ،فالعدد $\frac{7+9}{2} = 8$

## ثانيا : العدد و اسم العدد و الرقم

تستعمل مصطلحات العدد و اسم العدد و الرقم للدلالة على مدلول واحد و لعلّه من الضروري التّمييز بين هذه المصطلحات الثلاثة ؛ فيرى (التهانوي) بأن العدد "عند جميع النحاة هو الكمية ،والألفاظ الدالة على الكمية بحسب الوضع تسمى أسماء العدد"[2].

و يفرّق (النحاس) بين المصطلحين فيقول : "العدد فكرة يدل عليها باسم "العدد ،و أن لفظ عدد يطلق و يُراد منه اسم العدد تجاوزاً " [3].

و لذا نجد ابن يعيش في (شرح المفصّل) يخالف النحاة في تسمية هذا الباب من أبواب النحو ،ففي حين أطلق النحاة على هذا الباب في مصنّفاتهم "باب العدد" أطلق عليه هو "باب أسماء العدد".

أمّا المقصود "بالأرقام" فهو الرموز (1، 2 ،3 .....) ،يقول (النحاس) في تعريف لفظ (رقم) : "هو كل رمز من الرموز التي تمثل الأعداد ،كالرمز (3) في اللغة العربية ،والرمز (3) في اللغات الأخرى ،ويمثل التعبير بالأرقام مرحلة الكتابة فهو لاحق ،بالنسبة لإسم العدد الذي يمثل مرحلة اللّفظ اللُّغوي ،ولعلَّ هذا يسيرُ جنبًا إلى جنبٍ مع المعنى اللغوي لكلمة "رقم" و هو الكتابة"[4].

## ثالثا : ألفاظ العدد و استعمالاتها النحوية

---

[1] المرجع السابق ، ص : 517 .

[2] مصطفى النحاس ، العدد في اللغة ، ص: 20 ،نقلا عن التهانوي ،كشاف إصطلاحات الفنون ، ج 4 ، ص: 939.

[3] مصطفى النحاس ، العدد في اللغة ، ص: 20 .

[4] المرجع نفسه ، ص: 19.

ألفاظ العدد في اللّغة صنفان :

**I–الأعداد الصريحة** : و هي واحد و اثنان و ثلاثة .....و عشرة و مائة و ألف ،وكل ما نشعّب عنها ،وسُميت بالصرَيحة للتصريح فيها بلفظ العدد ،ويقسمها النحاة على أربعة أقسام إصطلاحية هي : العدد المفرد و المركب و المعطوف و العقد [1]،وسوف يأتي الحديث عنها لاحقاً.

و يمكن عد العدد الترتيبي ضمن هذا القسم[2] ،للتصريح فيه بلفظ العدد.

**II –الأعداد غير الصريحة** : و هي قسمان أيضاً [3]

**أ–أعداد غير صريحة دالة على معلوم** : "و هي تلك التي تدل على مقدار عددي معين بلفظ غير صريح في العدد" مثل : النواة ،الأوقية ،النَّش ،الفَرق

و ما يميّز هذه الأسماء هو إختصاص كلّ منها بمقدار معيّن ،بحيث إذا ذكر أي اسم منها عرف العدد أي المقدار الذي تدل عليه مباشرة ،ولذلك أطلق عليها اسم أعداد غير صريحة دالة على معلوم.

**ب–أعداد غير صريحة دالة على مبهم** : و هو ما أطلق عليه النحاة مصطلح : "كنايات العدد"

لعدم التصريح فيها بلفظ العدد و أشهرها : كم ،كأيّن ،كذا .

---

[1]- يراجع : المرجع السابق ، ص: 128 .

[2] يراجع : أحمد ماهر البقري ،دراسات نحوية في القرآن ، العدد و المجرورات ،مؤسسة شباب الجامعة للطباعة و النشر و التوزيع ،الإسكندرية ،ط 3 ، 1986 ، ص : 15.

[3] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ، ص: 164 -165.

## رابعاً : أقسام العدد الإصطلاحية و إعرابها

ذكر (الزمخشري) في مفصّله بأنّ أسماء العدد الأصلية إثنتا عشرة كلمة و هي : واحد ،إثنان ،ثلاثة ،أربعة ،خمسة ،ستة ،سبعة ،ثمانية ،تسعة ،عشرة ،مائة و ألف ،أما ما عداها من أسماء الأعداد فمتشعب منها[1] ،و قسّم هذه الأعداد على ثلاث مراتب هي :

-من الواحد إلى التسعة.

-العشرة .

-المائة و الألف .

وعلّل (ابن يعيش) لهذا التقسيم بقوله : <<لأنّ كل مرتبة فيها تسعة عقود ،فالآحاد تسعة عقود و العشرات تسعة عقود و المائات تسعة عقود ،والألوف متشعبة منها ،أي مأخوذة من المراتب الثلاثة ،فهي آحاد ألوف ،وعشرات ألوف و مئات ألوف ،وألوف ألوف إلى ما لا نهاية له>>[2].

أما المبّرد فنراه يحصر الأعداد الأصلية ما بين الواحد إلى العشرة فقط ،ويرى أنّ باقي الأعداد الأخرى كلّها ترجع إليها إمّا عن طريق الجمع أو التضعيف ،فالثلاثة عشر هي جمع ثلاثة وعشرة ،و المائة مضاعف العشرات ،والألف مضاعف المئات ...إلخ[3].

ويرى (النحّاس) بأنّ رأي الزمخشري في هذه المسألة هو الأرجح لأنّ : <<المائة و الألف بناء جديد لا نظير له في الأعداد العشرة الأولى فهما لذلك أصليان>> [4].

و تستعمل أسماء الأعداد في العربية على أربعة أقسام إليك تفصيلها :

---

[1] يراجع : الزمخشري ،المفصّل في صنعة الإعراب ،تحقيق محمد علي بيضون ،دار الكتب العلمية –بيروت –لبنان ،ط 1 ،1999 ، ص: 262.

[2] ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري ، ج 4 ، ص: 03.

[3] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ، ص: 22.

[4] المرجع نفسه ، ص: 22.

**I–العدد المفرد و إعرابه** : و يضم هذا القسم من الأعداد : الواحد و الاثنين و الثلاثة و الأربعة و الخمسة و الستة و السبعة و الثمانية و التسعة و العشرة و (المائة و الألف) ولو اتصلت بهما علامة التثنية أو الجمع لأنّه ليس المراد من مصطلح المفرد هنا غير المثنى و الجمع ،بل المراد منه أنّه ليس من الأقسام الاصطلاحية الثلاثة الأخرى ،ويلحق بهذا القسم أيضًا كلمات مثل :

بضع (ومؤنثه بضعة) و نيّف[1] ، و كلتاهما تدلان على عدد مبهم ،ولكن النحاة لم يتركوا هاتين الكلمتين دون تحديد :

–فيرى النحاة أنّ كلمة (بضع) [2]،<<تدلّ بصيغتها و نصّها الحرفي على عدد مبهم لا تحديد و لا تعيين فيه ،لكنّه لا يقلّ عن ثلاثة و لا يزيد على تسعة>> فقد يكون المراد من كلمة (بضع) إذا ذكرت في الكلام إمّا (3 أو 4 أو 5 أو 6 أو 7 أو 8 أو 9) و لا ينصرف ذهن المتلقي إلى عدد معيّن منها ،و إنّما يدرك بأنّ المقصود منها مبهم ،قد يصدق على العدد ثلاثة كما قد يصدق على غيره من أعداد المجموعة السالفة الذكر.

–قد تستعمل كلمة (بضع) استعمال الأعداد المفردة (من 3–9) نحو : أقبل بضعة رجال و بضع فتياتٍ.

و قد تركب مع (عشرة) تركيباً مزجياً ؛نحو : أقبل بضعة عشر رجلاً و بضع عشرة فتاة.

و قد يكون معطوفا عليها (عشرون) أو أحد إخوته من العقود ،نحو : أقبل بضعة و عشرون رجلاً و بضع و عشرون فتاة.

و تأخذ كلمة (بضع) أحكام الأقسام المذكورة (أي العدد المفرد و العدد المركب و العقد) من حيث الإعراب و من حيث التذكير و التأنيث كما سنرى لاحقاً.–أمّا كلمة (نيّف)[3] : فهي تدلّ أيضًا على عدد مبهم و لكن لها أحكامها التي تميّزها عن (بضع) و هي :

---

[1] يراجع : المرجع السابق ،ص: 518.

[2] يراجع : المرجع نفسه ، ه ص: 518 – 519.

[3] يراجع : المرجع نفسه ، ه ص: 518.

**–أ–**النيّف : صيغة عددية تدلُّ بنصِّها الحرفي على عدد مبهم ،ينطبق على الواحد كما ينطبق على التسعة و على كلّ عدد بينهما ،أي أنّ مدلولها قد يصدق على: (1 أو 2 أو 3 أو 4 أو 5 أو 6 أو 7 أو 8 أو 9) من غير تعيين ولا حصر في عدد من هذه الأعداد التسعة دون غيره.

**–ب–**كلمة (نيّف) لفظها مفرد دائمًا و لا تلحقه تاء التأنيث.

**–ج–**لا بدّ أن تسبق كلمة (نيّف) بعقد من العقود (10←90) و تعطف عليه و لا يصحّ عطف العقد عليها ،فيقال : عشرة و نيف ،عشرون و نيّف ،ولا يقال : نيف و عشرة ،نيّف و عشرون هذا عن أهمّ الأحكام المتعلّقة بـ "بضع و نيّف" بإعتبارهما من ملحقات هذا القسم من الأعداد.

– أمّا عن حكم إعراب الأعداد المفردة ،فيكون بالحركات الظاهرة على آخرها[1] ،و مثال ذلك قوله جلّ ثناؤه :

﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ﴾ يوسف -46-

﴿إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ﴾ يوسف -43-

﴿. . . يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ﴾ يوسف -46-

فكلمة (سبع) في الآية الأولى : اسم مجرور بفي و علامة جرّه الكسرة الظاهرة ،و في الآية الثانية : مفعول به منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة ،و في الثالثة : فاعل مرفوع و علامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. و يستثني من ذلك ما كان داخلاً في حكم المثنى أو الجمع ،فيعرب إعرابهما كإثنين و ألفين و مائتين[2].

فإن كان مثنى –مثلا– فإنّه يرفع بالألف مثل قوله تعالى :

﴿إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنَانِ﴾ المائدة -106-

و يجرّ و ينصب بالياء ،و مثال هذا الأخير –النصب– قوله تعالى :

---

[1] يراجع : المرجع نفسه ، ص: 519.

[2] المرجع نفسه ، ص 519.

﴿إذ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ فَقَالُوا إِنَّا إِلَيْكُم مُّرْسَلُونَ﴾ يس -14-

-أمّا فيما يخصّ مسألة ضبط (الشين) في العدد (عشرة) ففيه لغات يقول ابن يعيش: <<أما عشرة ،ففي شينها لغتان :كسرُ الشين و إسكانها ،فبنو تميم يفتحون العين و يكسرون الشيّن و يجعلونها بمنزلة (كَلِمَة) و (ثِفِنَة) ،وأهلُ الحجاز يسكنون الشّين و يجعلونها بمنزلة (ضَرْبَةٍ)>>[1].

فيقول بنو تميم : "ثلاث عشِرةَ "و يقول الحجازيون : "ثلاث عشْرة".

-أمّا (عبّاس حسن) فيرى بأنّ أشهر اللّغات في ضبط شين (عشرة) –سواء أكانت مفردة أم مركبّة – هو فتح الشين إن كان المعدود مذكراً و تسكن الشين إن كان المعدود مؤنثًا[2].

**II-العدد المركب و إعرابه** : و يقصد بهذا القسم من الأعداد : <<ما تركّب تركيبًا مزجيًا من عددين لا فاصل بينهما يؤدّيان معًا يعد تركيبهما و إمتزاجهما معنًى واحداً جديداً لم يكن لواحدة منهما قبل هذا التركيب ،والأولى تُسمى صدر المركّب و الثانية تسمى عجزه>>[3].

و معنى ذلك أنّ هذا القسم يضم الأعداد (11 ،12 ،13 ،14 ،15 ،16 ،17 ،18 ،19) ويلحق بها كلمة : بضع و بضعة إذا ركبا تركيباً مزجياً مع العشرة إذ يرى النحاة بأنّ الأصل في ثلاثة عشر التي للمذكر مثلاً : ثلاثة و عشر فأرادوا الإختصار فحذفوا واو العطف ،ثم رُكِّبَ الجزءان تركيبًا مزجياً لإبعاد معنى العطف ،فصارت الكلمتان إسمًا واحداً يدلُّ على معنى جديد أمّا حكمه من حيث الإعراب ،فهو بناء آخر الكلمتين على الفتح ،ويكون في محل رفع أو نصب أو جرّ على حسب موقعه من الجملة[4] ،و مثال ذلك قوله تعالى :

﴿إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا﴾ يوسف -4-

ف (أحد عشر مبني على فتح الجزأين في محل نصب مفعول به) .

---

(1) ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري، ج 4 ،ص: 17.

(2) يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ج 4 ،ص: 522.

(3) المرجع نفسه ، ج 4 ،ص: 520.

(4) يراجع : المرجع نفسه ، ص: 520 – 521.

و تقول : فريق كرة القدم أحد عشر لاعباً (أحد عشر هنا مبني على فتح الجزأين في محل رفع خبر للمبتدأ).

وتقول:أثنيت على أحدَ عشرَ محسناً(أحدَ عشرَ هنا مبني على فتح الجزأين في محلّ جرّ اسم مجرور و ينطبق هذا الإعراب على جميع الأعداد المركبة ،ما عدا حالتين اثنتين :

*الأولى [1] : أن يكون العدد المركب هو : (اثنا عشر) أو (اثنتا عشرة) فهذان التركيبان لهما حكم خاص في الإعراب ؛فالعدد الذي يمثل صدر التركيب (اثنا و اثنتا) يأخذ حكم المثنى في الإعراب ،فيرفع بالألف و ينصب و يجرّ بالياء ،وتعرب كلمة (عشر و عشرة) : اسم مبني على الفتح بدل نون المثنى لا محلّ له من الإعراب.

و مثال ذلك قوله جلّ ثناؤه :

﴿فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ البقرة -60-

﴿وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا﴾ المائدة -12-

﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا﴾ التوبة -36-

ف (اثنتا) في الآية الأولى فاعل مرفوع و علامة رفعه الألف لأنه مثنى ،و (اثني) في الآية الثانية : مفعول به منصوب و علامة نصبه الياء لأنّه مثنى و (اثنا) في الآية الثالثة : خبر إنّ مرفوع و علامة رفعه الألف لأنّه مثنى أمّا (عشر و عشرة) في هذه الآيات فهي اسم مبني على الفتح بدل نون المثنى.

*الثانية[2] : أن يكون العدد المركب (غير اثني و اثنتي) مضافاً ،فيصحّ :

—بناؤه على فتح الجزأين مع إضافته ،فنقول :

-خمسةَ عشرَ محمّد عندي (فالعدد : خمسة عشر مبني على فتح الجزأين في محل رفع مبتدأ).

[1] يراجع : المرجع السابق ، ص: 521.

[2] يراجع : المرجع نفسه ، ص: 535.

-إنّ خمسةَ عشر محمّدٍ عندي (خمسة عشر : مبني على فتح الجزأين في محلّ نصب اسم إنّ).

-حافظت على خمسة عشر محمّدٍ (خمسة عشر : مبني على فتح الجزأين في محل جرٍّ بعلى).

-إعراب عجزه بالحركات على حسب حاجة الجملة مع ترك صدره مفتوحاً في كلّ الحالات <<باعتبار الجزأين كلمة واحدة يجري الإعراب على الثاني منهما مع ترك الأوّل على حاله ،دون أن تتغيّر الفتحة التي في آخره>>[1].

و يعرب التركيب بشطريه حسب موقعه من الجملة ،فنقول :

-خمسةَ عشرُ محمّدٍ عندي (خمسة عشرُ : مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الضمّة الظاهرة).

-إنّ خمسةَ عشرَ محمّدٍ عندي (خمسةَ عشرَ : اسم إنّ منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره).

-حافظت على خمسةَ عشرِ محمّدٍ (خمسةَ عشَرِ : اسم مجرور "بعلى" و علامة جرّه الكسرة.

**III-العدد العقد و إعرابه** : و هو القسم الثالث من الأعداد الاصطلاحية و <<المقصود بالعقد هنا معنى اصطلاحي يقتصر على أعداد محصورة لها حكم خاص بها و هي تلك العقود التي تبدأ بعشرة و تنتهي بتسعين ...و لكن العقد (عشرة) لا يشترك مع البواقي في حكمها النحوي ،و لهذا لا يعدّ فيها من هذه الناحية و لا يذكر معها ،برغم تسمية عقداً>>[2].

و يرى المحدثون بأنّ هذه العقود إنّما اشتقت من الأعداد الأصلية التي تناسبها عن طريق المضاعفة ؛فالثلاثون مضاعف العدد (ثلاثة) عشر مرات و الأربعون مضاعف العدد (أربعة) عشر مرات ...و التسعون مضاعف العدد (تسعة) عشر مرات.

---

[1] المرجع السابق ،ص : 535.

[2] المرجع نفسه ، ه ص : 522.

و قد أثارت هذه المسألة نقاشاً حول صياغة العدد (عشرون) ؛إذ الأصل أن يقال فيه بنزع إثْن من اثنين و زيادة الواو و النون أو الياء و النون ،كما فعلوا عندما اشتقوا ثلاثين من ثلاثة و أربعين من أربعة ،و لكنّهم لم يفعلوا و راحوا يقدمون التعليلات لصياغة لفظ (عشرون)[1].

-أمّا حكم العقود من حيث الإعراب ،فهي تعرب إعراب جمع المذَّكر السالم في جميع الحالات لأنّها ملحقة به[2].

و قد ذُكِرَتْ العقود عدّة مرات في القرآن الكريم و من ذلك قوله تعالى :

﴿إِنْ يَكُنْ مِّنْكُمْ عِشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا مِائَتَيْنِ﴾ الأنفال -65-

﴿وَوَاعَدْنَا مُوسَى ثَلاثِينَ لَيْلَةً وَأَتْمَمْنَاهَا بِعَشْرٍ فَتَمَّ مِيقَاتُ رَبِّهِ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً﴾ الأعراف -142-

﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً﴾ الأحقاف -15-

﴿فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ المعارج -4-

﴿فَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مِسْكِيناً﴾ المجادلة -4-

﴿ثُمَّ فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ﴾ الحاقة -32-

فنجد كلّ عقد من هذه العقود معرباً بالحروف كما يعرب جمع المذكر السالم ،فنراه مرفوعاً بالواو ،مثل (عشرون) الذي وقع اسماً للناسخ (يكن) ،و (سبعون) الذي وقع خبراً للمبتدأ (ذرعها) ،و نراه منصوباً بالياء مثل : العقد (أربعين) الذي وقع مفعولا به ،و (خمسين) الذي وقع خبراً للناسخ (كان) و هكذا...

**IV-العدد المعطوف و إعرابه** : و المقصود بهذا القسم من الأقسام هو الأعداد المحصورة بين عقدين من العقود السالفة الذكر ،كالأعداد المحصورة بين عشرين و ثلاثين ،أو بين ثلاثين

---

[1] يراجع : أبو البركات الأنباري ،كتاب أسرار العربية ،تحقيق : فخر صالح قداره ،دار الجيل ،بيروت ، ط 1 ،1995 م ،ص :201.

[2] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ج 4 ، ص: 523.

وأربعين ...إلخ ،ومنه : واحد و عشرون ،اثنان و ثلاثون ثلاثة و أربعون ،أربعة وخمسون ،خمسة و ستّون ،ستة و سبعون ...إلخ[1].

-أمّا حكم العدد المعطوف من حيث الإعراب ،فإنّ الجزء الأوّل منه ،أي المعطوف عليه –و هو المفرد المسمى النيّف- فيعرب على حسب موقعه من الجملة ،ويكون إعرابه بالحركات الظاهرة على آخره ،إلاّ إذا كان دالاً على التثنية فإنّه يعرب إعراب المثنى، فيرفع بالألف و ينصب و يجرّ الياء.

أمّا الجزء الثاني و هو المعطوف –و الذي هو من نوع العقود- فيتْبَعُهُ في الإعراب و لكن إعرابه يكون بالحروف لأنّه ملحق بجمع المذكر السالم[2] ،-كما سبقت الإشارة إليه –و مثاله قوله تعالى : ﴿إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً﴾ . ص- 22

***قراءة الأعداد المعطوفة على العقود**

والمقصود من هذا هو كيف تقرأ الأعداد المعطوفة على العقود قراءة إعرابية سليمة ؟ (و المقصود بالعقود هنا : (10 .....90 و 100 و 1000)).

-يشير قوله تعالى : ﴿وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَمِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا﴾ الكهف -25-

إلى أنّ : <<قراءة الأعداد المعطوفة في الأفضل تبدأ بالعدد المضاف إلى المائة و تنتهي بالآحاد ،فيقول : ثلاثمائة و تسع سنين ،ويصحُّ أن تقرأ في غير القرآن –تسع و ثلاثمائة سنة>>[3].

-أي أنّ هناك طريقتين في قراءة الأعداد المعطوفة [4]:

-إمّا أنْ تُقرَأَ من اليمين إلى اليسار ،فيُقَالُ في : 23 و 47 و 109 و 1030 : ثلاثة و عشرون ،سبعة و أربعون –تسعة ومائة – ثلاثون و ألف.

---

[1] يراجع : المرجع السابق ، ص: 523 .

[2] يراجع : المرجع نفسه ،ص: 523-524.

[3] أحمد ماهر البقري ،دراسات نحوية في القرآن العدد و المجرورات ، ص: 25.

[4] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ج4 ،ص : 566-567.

-و إمّا أن تُقَرأَ من اليسار إلى اليمين ،فيقال في الأعداد نفسها : عشرون و ثلاثة –أربعون و سبعة ،مائة و تسعة- ألف و ثلاثون.

و في كلتا الحالتين ،أي قراءة الأعداد من اليمين إلى اليسار أو العكس يجتزأ بمميز العدد الأخير من جملتها ،و.يجب تطبيق الأحكام التي عرفناها ،والمتعلقة بتذكير العدد و تأنيثه و تعريفه وتنكيره و في نوع التمييز و ضبطه.

## خامسا : تمييز العدد*

**I–مفهومه** : إنّ العدد لفظ مبهم لا يوضّح نفسه بنفسه ،ولا يعيّن نوع معدوده ؛فإذا قلت : اشتريت خمس .فإنّ معنى الجملة يبقى غامضاً و لفظ خمس يبقى مبهماً ،إذ هل المقصود بخمس : خمس درّاجات ؟ أم خمس روايات؟ أم خمس كرّاسات ؟....؟

فلو قلت : اشتريت خمس روايات ،فنلاحظ بأنّ كلمة (روايات) قد أزالت إبهام العدد (خمس) و بيّنت لنا المراد منه.

ومن ثم يمكن القول بأنّ تمييز العدد : هو الكلمة التي تأتي بعد العدد لتزيل إبهامه وغموضه .سواء أكانت منصوبة أم مجرورة ،ولذلك يقال : <<العدد مبهم يزيل إبهامه التمييز>>[1].

**II–حكم تمييز العدد (المعدود)** : كما أنّ أسماء العدد أقسام مختلفة ،فإنّ التمييز أيضًا يختلف باختلاف هذه الأقسام ،و قد جمع صاحب المفصّل هذه الأحكام في قوله : <<و المميّز على ضربين مجرور و منصوب ،فالمجرور على ضربين : مفرد و مجموع ،فالمفرد مميّز المائة

والألف ،و المجموع مميّز الثلاثة إلى العشرة ،والمنصوب مميّز أحد عشر إلى تسعةٍ و تسعين و لا يكون إلاّ مفرداً>>[1].و إليك تفصيل حكم مميّز كل قسم من أقسام العدد :

**1–تمييز العدد المفرد** : و الأعداد المفردة بحسب نوع مميّزها ثلاثة أنواع :

---

* و يطلق عليه بعضهم : المعدود ،أو مميّز العدد أو مفسّر العدد..

[1] يراجع : المرجع السابق ، ص: 525.

[1] الزمخشري ،المفصّل في صنعة الإعراب ، ص: 262.

**–أ–**<<ما لا يحتاج إلى تمييز أصلاً و هو الواحد و الاثنان ،لا تقولُ : واحد رجل و لا اثنا رجلين>>[2]،و لا تقول :واحدة فتاة و ثنتا فتاتين.

<<و لكنهما قد يضافان لغرض آخر من أغراض الإضافة و هو الاستحقاق فلا يسمى المضاف إليه تمييزاً لهما ،لأنّه لم يجئ بقصد إزالة الإبهام و الغموض عن نوع معدود هما>>[3].

–فالأصل في الواحد و الاثنين إذن ،ألاّ يجمع بينهما و بين المعدود لا عن طريق الإضافة مثل : واحدُ رجلٍ و ثنتا امرأتين ،ولا عن طريق الوصفية مثل : رجل واحد و امرأتان اثنتان ،يقول (ابن عصفور) : <<إنّما لم يجز فيها ذلك لأنّ ذكر المعدود يغني عن ذكر العدد ،فلو ذكرته مع المعدود لكان عِيًّا>>[4] إلاّ إذا كان إضافتهما إلى المعدود للضرورة، أو لغرض بلاغي معيّن كالتخصيص و الاستحقاق.

و لعلّ (ابن يعيش) يوضّح المسألة أكثر في قوله : <<فإذا عددت نوعاً من الأنواع ،فلا بدّ أن تضمّ إلى اسم العدد ما يدلّ على نوع المعدود ليفيد المقدار و النوع ،لكنّهم قالوا في الواحد "رجل" و "فرس" و نحوهما فاجتمع فيه معرفة النوع و العدد وكذلك إذا ثنيت ،قلت : رجلان و فرسان ،فقد اجتمع فيه العدد و النَّوع>>[5].

و هذا على خلاف الأعداد الأخرى ،فإذا قلت مثلاً : أربعة رجالٍ ،فإنّ لفظ (أربعة) بمفرده يدل على العدد فقط و لا يُشير إلى النوع ،وبالتالي كان في حاجة إلى أن يضم إليه ما يدل على نوع المعدود و هو المميّز (رجال).

---

[2] ابن هشام الأنصاري ،شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ،قدم له ووضح هوامشه ،إميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية –بيروت –لبنان ،ط 1 ،1996 ،ص: 401.

[3] عباس حسن ،النحو الوافي ، ج 4 ، ص: 552.

[4] ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،قدم له ووضح هوامشه و فهارسه فواز الشعار ،تحت إشراف إميل بديع يعقوب –دار الكتب العلمية – بيروت لبنان – ،مج 2،ط 1 ، 1998 ، ص: 122.

[5] ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري ، ج 4 ، ص: 05 .

**-ب-**<<ما يحتاج إلى تمييز مفرد مخفوض (مجرور بالإضافة) و هو المائة و الألف*>>[1].

و مثنّاهما و جمعهما.

و مثاله قوله تعالى : ﴿فَأَمَاتَهُ اللهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ﴾ البقرة -259-.

﴿فَلَبِثَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلاَّ خَمْسِينَ عَاماً﴾ العنكبوت -14-.

فنجد بأن مميّز المائة و الألف في الآتين وقع مضافاً إليه مجرورا.

<<وقد ينصب المائة و الألف نحو قول الشاعر :

إذا عاش الفتى مائتين عاماً *** فقد ذهب اللّذاذة و الفتاءُ>>[2].

كما ورد تمييزها جمعاً مجروراً كقراءة من قرأ قوله تعالى :

﴿ولبثوا في كهفهم ثلاثمائة سنين وازدادوا تسعاً﴾ الكهف -25-.

و لكن يبقى هذا الإستعمال من الشاذ الذي لا يقاس عليه في اللغة [3].

**-ج-**<<ما يحتاج إلى تمييز مجموع مخفوض و هذا النوع هو (الثلاثة و العشرة و ما بينهما>>[4].(و كذا بضع و مؤنثها بضعة) ،ومثال ذلك قوله عزّ و جلّ :

﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ﴾ الإسراء -101-

﴿وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ الأَنْعَامِ ثَمَانِيَةَ أَزْوَاجٍ﴾ الزّمر -6-

---

* و إذا أضيفت هذه الأعداد المفردة (3-9) إلى المائة وجب حذف تائها سواء أكان معدودها مذكراً أم مؤنّثا ،مثل : ثلاثمائة رجل و ثلاثمائة إمرأة.

أما إذا أضيفت إلى (آلاف) وجب إثبات تائها سواء أكان المعدود مذكراً أم مؤنثاً ،مثل : ثلاثة آلاف رجل و ثلاثة آلاف امرأة.

[1] ابن هشام الأنصاري ،شرح شذور الذهب ،ص : 403.

[2] مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ، ص 160.

[3] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ص: 534 ، و يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 160-161.

[4] ابن هشام الأنصاري ،شرح شذور الذهب ،ص: 402.

[1] يراجع : عباس حسن ، النحو الوافي ،ج 4 ، ص :527.

﴿فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ﴾ يوسف -42-

و تميز هذا النوع من الأعداد يجب أن يتوفّر فيه أربعة شروط هي : أن يكون (جمع / تكسير / للقلة / مجرورا بالإضافة).

1-أمّا كونه جمعاً[1] ،ليتطابق المعدود و العدد في الدلالة على العدد الكثير و قد يغنينا عن الجمع ما يدل على الجمعية مثل : اسم الجمع ،كقوم و رهط ،أو اسم الجنس الجمعي ؛مثل : نحل – بقر.

و حكم هذين النوعين أن يكونا مجرورين بحرف الجرّ (من) مثل : ثلاثة من القوم فازوا ،و خمسة من النحل جمعت العسل ،أمّا جرّهما بالإضافة ،فالأحسن أن يقتصر على المسموع فقط ،كقوله تعالى : ﴿وَكَانَ فِي الْمَدِينَةِ تِسْعَةُ رَهْطٍ﴾ النمل -48- و منه أيضا قول الشاعر :

ثَلاَثَةُ أَنْفُسٍ وَ ثَلاَثُ ذُودٍ *** لَقَدْ جَارَ الزَّمَانُ عَلَى عِيَالِي[2] .

2-أمّا كونه للتكسير[3] ،فهو الأفصح ،ولكن يجوز أن يكون مميّز هذه الأعداد جمع تصحيح و ذلك في حالتين[4] :

*إذا لم يكن للكلمة جمع مستعمل للتكسير ؛ مثل : "خمس صلواتٍ" "و سبع سنين".

---

*إذا كان للكلمة جمع تكسير مستعمل و لكن يُعدَل عنه إلى جمع التصحيح لمجاورته ما أُهمِل تكسيره في الكلام ،و مثال ذلك ،قوله جلّ ثناؤه : ﴿إِنِي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلاَتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ﴾ يوسف -43-.

---

[2] البيت من الوافر و هو لأعرابي من أهل البادية ،و الشاهد فيه : إضافة العدد إلى اسم الجمع ذودٍ ،يراجع :العدد في اللغة ،ص: 249.

[3] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ج 4 ،ص: 527.

[4] يراجع : المرجع نفسه، ص: 527 -528 ، ويراجع : ابن هشام الأنصاري ،أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، تحقيق : اميل بديع يعقوب ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ، ط 1 ، 1997 ،مج 2 ،ص: 114.

فنجد أنّ الذكر الحكِيم قد استعمل جمع المؤنّث السالم في قوله (سنبلات) فعدل بذلك عن جمع التكسير "سنابل" و ذلك لمجاورتها و مناسبتها لبقرات التي تُرِك جمع تكسيرها في الآية.

-كما يجوز أن يكون مميّز هذا النوع من الأعداد جمع تكسير للكثرة و ذلك في حالتين أيضا :

<<الأولى أن يُهمل بناءُ القلّة ،نحو : "ثلاثُ جوار" و "أربعة رجالٍ" و "خمسة دراهم"والثانية : أن يكون له بناء قلّة ،ولكنّه شاذٌ قياسًا أو سماعاً ،فَيَنزل لذلك منزلة المعدوم>>[1].

و مثاله قوله تعالى : ﴿والمطلقات يتربصن بأنفسهن ثلاثة قروء﴾البقرة -228-.

و (القروء) كما ترى جمع كثرة ،و لها جمع قلّة هو "الأقراء" ،و لكن لما كان جمع القلّة هذا قليل الاستعمال عُدِلَ عنه إلى جمع الكثرة و في ذلك يقول (الزمخشري) : <<و لعلّ القروء كانت أكثر استعمالاً في جمع قرء من الأقراء فأوثر عليه تنزيلاً لقليل الاستعمال منزلة المهمل فيكون مثل قولهم ثلاثة شسوع>>[2] يدل : (أشساع).

3-أمّا كونه للقلّة[3] ،فمراعاة للمأثور من الكلام الذي يدل على أنّه إذا كان للكلمة جمعان (جمع كثرة و جمع قلة) يكون تمييز العدد بجمع القلّة هو الأعم و جموع القلة هي : أفعال –أفعلة – أفعل –فعلّة " ،أمّا إذا كان للكلمة جمع كثرة فقط ،صحّ التمييز به ،و قد اختلف النحاة حول هذه المسألة (أي كون مميز العدد من 3 إلى 10 جمع تكسير للقلّة) ؛ففي حين رفض القدامى أن يقع الجمع السالم مميّزاً للعدد –إلا نادراً- لأنّ <<المطلوب من التمييز تعيين الجنس ،و الصفات

قاصرة في هذه الفائدة إذ أكثرها للعموم ،فلذا لا تقول في الجمع المكسر وصفاً ثلاثة ظرفاء>>[1].

---

[1] المصدر السابق ، ص: 114.

[2] الزمخشري ،الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل ،تحقيق يوسف الحمادي ،مكتبة مصر ،ج1 ،ص : 246 ،و للتعرف على مزيد من الآراء في المسألة راجع : محمد الأمين خضري ،الإعجاز البياني في صيغ الألفاظ، مطبعة الحسين الاسلامية ط1 ،1993 ، ص :162.

[3] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ،ج 4 ،ص : 528.

[1] مصطفى النحاس، العدد في اللغة، ص : 249.

نجد المحدثين يجيزون ذلك ،فقد ذكر (محمد حسين عبد العزيز) أن الأستاذ (شوقي أمين) قدم بحثاً بعنوان : <<حكم جمع التصحيح في تمييز العدد المضاف>> انتهى فيه إلى جواز إضافة أدنى العدد إلى جمع التصحيح و جمع التكسير (الذي للكثرة) مستنداً في ذلك إلى رأي ابن يعيش و ابن مالك عندما عدّا جمع المذكر السالم و جمع المؤنّث السالم من جموع القلّة[2].

و قد أجاز (محمد حسن عبد العزيز) ذلك أيضا و لكن بشرط تقدير موصوف محذوف يشير إلى الجنس فقال : <<يجوز إضافة أدنى العدد إلى الوصف (جمع تصحيح لمذكر أو مؤنث أو جمع تكسير) على تقدير موصوف محذوف>>[3] معتمدا في ذلك على قول سيبويه في تفسير : "ثلاثة سنابات" و قوله تعالى : ﴿من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها﴾ ،<<فكأنّ التقدير في القول الأول ثلاثة رجال سنابات و في الآية عشر حسنات أمثالها>>[4].

4-أمّا الشرط الرابع و هو أن يكون التمييز مجروراً بالإضافة : فهو الأعم الأكثر أيضاً ،ويحدث تخفيفاً في العدد بحذف التنوين منه لإضافته و لا يصحُّ الفصل بينه و بين العدد إلاّ بما يصحُّ الفصل به بين المتضايفين>>[5].

هذا إذا تأخّر التمييز عن العدد ،أمّا إذا تقدم وجب إعرابُه على حسب موقعه من الجملة و إعراب العدد نعتاً مؤوّلاً له.

## -2-تمييز العدد المركب و العقد و المعطوف :

الأعداد المركبة و المعطوفة و العقود و ما ألحق بالمركب و المعطوف عليه من كلمتي (بضع و بضعة) فيحتاج إلى تمييز مفرد منصوب غير مفصول عن العدد بفاصل[1] ،كما في قوله تعالى:

---

[2] يراجع : محمد حسن عبد العزيز ،الوضع اللّغوي في الفصحى المعاصرة ،دار الفكر العربي ،ط 1 ،1992 ،ص:217.

[3] يراجع : مرجع نفسه ،ص:218.

[4] المرجع نفسه ،ص : 218 ،ويراجع : سيبويه الكتاب ، ج 3 ،ص: 566-567.

[5] عباس حسن ،النحو الوافي ، ج 4 ، ص: 528.

﴿واختار موسى قومه سبعين رجلاً لميقاتنا﴾ الأعراف -155-.

﴿إن هذا أخي له تسع و تسعون نعجة ولي نعجة واحدة﴾ ص -23-.

﴿إن عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهراً﴾ التوبة -36-.

أما قوله تعالى : ﴿وقطعناهم اثنتي عشرة أسباطاً أمما﴾ الأعراف -160-.

فقد اختلف النحاة حول كلمة (أسباطاً) هل هي تمييز أم لا ؟ لأنّ (أسباطا) و ردت بلفظ الجمع ،و يشترط في تمييز العدد المركب أن يكون مفرداً –كما ذكرنا– كما أنّها جاءت بلفظ التذكير و يشترط في تمييز المركّب أن يناسب صدر العدد المركب في التذكير و التأنيث إذا كان العدد أحد عشر أو اثني عشر فهناك من يرى بأن (أسباطا) نعت للتمييز و (أمَّا) نعت لـ (أسباطاً)و هناك من يرى بأنّ التمييز محذوف و أسباطا بدل من إثنتي عشرة[2].

**III–نعت المميّز** : الذي يُخص بالوصف المعدود لا العدد ،يقول (النحاس) : <<لما كان أصل العدد الوصفية و أصل المعدود الموصوفية فإنّه يراعى ذلك عند ارتباط جملة العدد بنعت ،فلا يوصف في الغالب إلاّ المعدود نحو : عندي عشرون رجلاً شجاعاً ،ونحو قوله تعالى : ﴿إني أرى سبع بقرات سمانٍ﴾ و قد يوصف العدد و لكن على قلّة>>[3].

و يجوز في نعت المميّز اعتبار اللفظ مثل : ثلاثون رجلاً ظريفاً.أو المعنى مثل : ثلاثون رجلاً ظرفاء[1].

---

[1] يراجع : ابن هشام الأنصاري ،شرح شذور الذهب ، ص: 402 ،وعباس حسن ،النحو الوافي ، ج4 ، ص: 529.

[2] يراجع : ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج 2 ،ص 128 ،ويراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص : 148-150.

[3] المرجع نفسه ، ص: 267 .

[1] يراجع : المرجع السابق ، ص: 268 ،و عباس حسن ،النحو الوافي ،ج 4 ،ص: 530.

-وقد ورد عن العرب نعت المميّز بالعدد ،لما تحمله ألفاظ العدد من معنى الوصف ،يقول (الرضي) : <<فلما ثبت معنى الوصف في ألفاظ العدد جرت تابعة لألفاظ المعدودات كثيراً ،نحو : رجال ثلاثة و الناس كإبل مائة>>[2].

و في هذه الحالة تطبق القواعد المقررة ،فيما يخص موافقة أو مخالفة العدد لمعدوده من حيث التذكير و التأنيث -كما سيأتي توضيحه لاحقا.

-أمّا المجمع اللغوي بالقاهرة ،فقد أجاز المخالفة و المطابقة إذا تقدم المعدود على اسم العدد ووقع العدد بعده صفة له ،والهدف من ذلك هو التسيير في الكتابة العلمية ،علماً أن المجمع لم يفرض صورة معيّنة للحفاظ على الأصل[3].

## سادسا : تأنيث العدد و تذكيره

بعد أنّ تعرّفنا على أقسام العدد ،و حكم كل قسم من حيث الإعراب ،نأتي الآن ،إلى الحديث عن مسألة هامة جدًّا تتعلق بموضوع العدد ،بل يعدّها النحاة أكثر المسائل تعقيداً في هذا باب ،ألا و هي مسألة : تذكير العدد و تأنيثه.

**I -تأنيث العدد المفرد و تذكيره** : و قد سبقت الإشارة إلى أنّ العدد المفرد ثلاثة أقسام :

---

[2] الرضي ،شرح الكافية في النحو ، ج 4 ،تحقيق عبد العال سالم مكرم ،عالم الكتب ،القاهرة ، ط 1 ،2000 ،ص: 240.

[3] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 222.

*الواحد و الإثنان : و هما يذكران و يؤنّثان مباشرة بغير حاجة إلى معدود بعدهما فصيغتهما تذكر (واحد ،أحد ،اثنان) و تؤنّث (واحدة ،إحدى ،اثنتان ،ثنتان) طبقا لما لولها[1] ،و منه قوله جلّ ثناؤه :

﴿إلهكم إله واحد﴾ النحل -22- ﴿و قال الله لا تتخذوا إلهين اثنين إنما هو إله واحد﴾ النحل -51-

﴿فإنما هي زجرة واحدة﴾ الصفات -19- ﴿فإن كانتا اثنتين فلهما الثلثان مما ترك﴾ النساء -176- أي أن الواحد و الاثنين يراعى فيهما القياس .

*المائة و الألف : ثابتة الصيغة على حالتها اللّفظية ،فلفظ "مائة" مؤنث دائماً (إلا عند إلحاقها بجمع المذكر) ،ولفظ (ألف) مذكر دائماً ،وهما يحتجان إلى تمييز مفرد مخفوض -غالباً- وقد يكون هذا التمييز مذكراً أو مؤنَّثًا على حسب الدواعي المعنوية[2] ،نحو :

-جاء مائة رجل ،و مائة فتاة.

-حضر ألف جندي ،و ألف طالبة.

فنلاحظ بأن المائة وردت مؤنثة مع المعدود المذكر و المؤنث و كذلك الألف.

*الثلاثة و العشرة و ما بينهما : و ما ألحق بها من كلمات مثل : بضع و بضعة تخالف المعدود من حيث التذكير و التأنيث ؛فإذا كان المعدود مذكراً ،فإنّ العدد منها تلحقه تاء التأنيث و إذا كان مؤنثاً وجب تجريد العدد من تاء التأنيث[3] ،يقول (ابن يعيش) : <<اعلم أن عدد المؤنث من ثلاثة إلى عشرة بغير هاء كقولك ثلاث نسوة ،و أربع جوار ،و عشر ليال ،وعدد

---

[1] يراجع : عباس حسن بالنحو الواقي ، ج 4 ، ص: 536 ،ابن هشام ،أوضح المسالك ،مج 2 ، ص: 110.

[2] يراجع : عباس حسن ،النحو الواقي ، ج 4 ص 536.

[3] يراجع : سيبويه ،الكتاب ، ج 3، ص:557 ،وابن هشام ،أوضح المسالك ، مج 2 ،ص: 110 ،وابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج 2 ،ص: 123 ،عباس حسن ،النحو الوافي ، ج4 ،ص: 537 ،مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ، ص: 136-137 .

المذكر بالهاء ،نحو : خمسة أبيات و سبعة دراهم و عشرة دنانير>>[1] و هذا عكس القياس .

غير أنّ هناك من اللّغويين من أجاز المطابقة بين العدد و المعدود إذا تقدم المعدود على العدد و صار العدد وصفاً له [2].

-و الاعتبار في التذكير و التأنيث لا يكون بالنَّظر إلى لفظ الجمع و إنّما يكون بالرّجوع إلى مفرده و التعرّف على جنسه (أي هل هو مذكر أم مؤنث) ،ثم مراعاة ذلك أثناء تذكير العدد و تأنيثه دون الالتفات إلى لفظ المعدود إذا كان جمعاً[3] ،فتقول (ثلاثة أدوية) بإثبات التاء في العدد رغم ثبوتها في الجمع لأن مفرد (أدوية) (دواء) و هو مذكر ،فوجب تأنيث العدد.

أيضا في قولك : (ثلاث جوارٍ) فقد ذكر العدد – رغم أن الجمع (جوار) خالٍ من علامة التأنيث "التاء" –لأنّ مفرد (جوار) (جارية) و هو مؤنث ،ولذا وجب تذكير العدد .

-إذن إذا كان المضاف إليه العدد (المميّز) جمعاً حقيقياً لا يُراعى لفظه أثناء التذكير و التأنيث و إنّما يراعى مفرده ،فما الذي يراعى إذا كان المميّز اسم جمع –و هو الذي ليس له مفرد من جنسه- أو اسم جنسي جمعي ؟ .

الذي يراعى –في هذه الحالة- لفظهما (أي صيغتهما) و ما هما عليه من تأنيث أو تذكير أو صلاح للأمرين[4] ،(قال الرضي) : <<فإن كان مؤنثاً لا غير ،حذفت التاء ،وإن كان مذكراً لا غير أثبتَّها إلحاقاً للمؤنث من هذا الجنس بجمع المؤنث ،وللمذكّر منه بجمع المذكر ،وإن جاء تذكيره و تأنيثه كالبط و الدّجاج جاز إلحاق التاء نظراً إلى تذكيره و حذفها نظراً إلى تأنيثه>> [5].

---

[1] ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري ، ج4 ،ص: 6.

[2] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص : 221.

[3] يراجع : ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري ، ج4 ،ص: 6 ،ابن هشام ،أوضح المسالك ،مج 2 ،ص: 112 ،عباس حسن ،النحو الوافي ، ج 4 ،ص: 538 .

[4] يراجع : المرجع نفسه ،ص: 543.

[5] الرضي ،شرح الكافية في النحو ، ج4 ، ص: 245-246 .

أماّ كيفية التعرّف على تذكير و تأنيث اسم الجمع أو اسم الجنس الجمعي فيكون بالإعتماد على ما سمع عن العرب ،وبالإعتماد على بعض القرائن اللفظيّة ،من بينها الضمير العائد عليهما ،أو اسم الإشارة المستعمل معهما ،أو تأنيث الفعل و تذكيره[1].

و يشترّط في هذه الحالة ،ألا يتوسّط بين العدد و المعدود نعت يدل على التأنيث أو التذكير <<فإن توسّط هذا النعت وجب مراعاة المعنى الذي يقتضيه ،ويدل عليه ،فيذكر اسم العدد أو يؤنث تبعاً له نحو : في الماء خمسٌ إناثٌ من البط ،وعلى مقربة منهما خمسةٌ ذكورٌ من البّط أيضاً>>[2].

*إذا كان للعدد المفرد تميزان أحدهما مذكر و الآخر مؤنث ،فإنّ هذين التمييزين قد يفصلان عن العدد بفاصل و قد لا يفصلان ،وإليك حكم كل حالة :

**أ–**إذا فصل بين العدد و المعدود بفاصل مثل : (بين) فالغلبة حينئذ تكون للمذكر ،و حينئذٍ تثبت تاء التأنيث في العدد ،فتقول شاهدت : عشرة بين رجل و امرأة ،إلاّ إذا كان المميّز يوماً و ليلة ،فإنّهم يغلبون التأنيث على التذكير [3]،و منه قول الشاعر :

فَطَافَتْ ثَلاَثًا بَيْنَ يَوْمٍ وَ لَيْلَةٍ *** وَ كَانَ النَكِيْرُ أَنْ تُضِيفَ وَ تَجْأَرَ [4].

يقول (النحاس) : <<إذا كان المعدود أياماً و ليالي غلب جانب الليالي لسبق الليلة اليوم عند العرب فصار اليوم كأنّه مندرج تحت اللّيلة و جزء منها>>[5]،أمّا إذ أبهمت و لم تذكر الأيام

---

[1] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ج4 ،ص: 453 .

[2] المرجع نفسه ،ص: 545.

[3] يراجع : مصطفى النحاس ، العدد في اللغة ،ص : 220-257.

[4] البيت للنابغة الجعدي ،والشاهد فيه ،تذكير العدد (ثلاثا) ،لأنّ العرب يغلبون الليلة على اليوم .

[5] المرجع نفسه ، ص: 220 .

و لا الليالي ،جرى اللفظ على التأنيث ،و منه قوله عزّ و جل : ﴿يتربّصن بأنفسهن أربعة أشهر و عشراً﴾ البقرة -234- و منه قولهم : "أقام فلان خمساً" فلما أبهم المعدود و لم يذكر ،حُذفت التاء من العدد تغليباً للفظ (الليالي) المؤنث على الأيام المذكر [1].

-ب- إذا لم يفصل بين العدد المفرد و معدوده بفاصل ،يكون العدد مضافاً إلى المعدود ،فيراعى في تذكير العدد و تأنيثه السابق منهما سواء أكان المعدود عاقلاً أم لا [2]،مثل : رأيت خمسة رجال و نساء / رأيت خمس نساء و رجال .

-عندي عشر نوق و جمال / عندي عشرة جمال و ذوق .

*يصحّ تذكير العدد و تأنيثه إذا كان المعدود محذوفاً مع ملاحظته في المعنى و تعلّق الغرض به ،نحو : (ثلاث من كنّ فيه فهو منافق أثيم : الخيانة و خلف الوعد و الكذب) ،يقول الصبان : <<فإن قصد و لم يذكر في اللفظ ،فالأفصح أن يكون كما لو ذكر ،فتقول صمت خمسة ،تريد أياماً ،وسرت خمساً ،تريد ليالي >>[3].

**II-تأنيث العدد المركب و تذكيره :**

سبق التعريف بهذا النوع من الأعداد و بيان حكمه الإعرابي ،أمّا الآن فنريد التعرّف على حكم هذه الأعداد من حيث التذكير و التأنيث ،ويمكن تلخيصه فيما يلي :

*عجز العدد المركب ويقصد به (عشرة) يطابق المعدود من حيث التذكير والتأنيث ،فتقول : رأيت خمسة عشر رجلاً ،وخمس عشرة امرأة [4].

-أمّا صدر العدد المركّب ،فله حكمان [5]:

---

[1] يراجع : المرجع السابق ،ص : 220.

[2] يراجع : المرجع نفسه ، ص: 258 .

[3] الصبان ،حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ضبطه و صحّحه و خرّج شواهده ،ابراهيم شمس الدين ،دار الكتب العلمية بيروت –لبنان ، ط1 ،1997 ،ج 4 ،ص:87.

[4] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ،ج 4 ، ص: 547 ،مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 141 ،وابن يعيش ،شرح المفصل للزمخشري، ص: 16-17.

[5] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ،ص: 547 ،مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 217.

**أ–**إذا كان لفظه (أحد / إحدى / اثني / اثنتي) وجب مطابقته للمعدود فتقول : –اشتريت أحد عشر قلماً ،و إحدى عشرة رواية.

و تقول : عندي اثنا عشر قلما و اثنتا عشرة رواية.

فلّما كان المعدود (قلماً) مذكرا ذُكّر العدد (أحد عشر و اثنا عشر) بجزأيه ،و لما كان المعدود (رواية) مؤنّثا أنّثَ العدد (إحدى عشرة /اثنتا عشرة) بجزأيه.

**ب–**إذا كان لفظهُ (ثلاثة أو تسعة أو ما بينهما أو بضع و بضعة) وجب مخالفة صدر المركب للمعدود كما في الأعداد (من 3 إلى 9) ،فتقول :

شاهدتُ ثلاث عشرة امرأة و ثلاثة عشر رجلاً.

*إذا كان للعدد المركب تمييزان أحدهما مذكر و الآخر مؤنث ،فله حكمان[1] :

**–أ–**إذا كان المذكر من المميّزين عاقلاً ،فالغلبة له تقدم أو تأخّر و سواء كان المؤنث عاقلاً أو غيَر عاقِل ،أي تثبت تاء التأنيث في العدد في كلتا الحالتين ،فتقول :

–هنا خمسة عشر امرأة ورجلاً.

–هنا خمسة عشر ناقة و رجلاً .

**–ب–**إذا كان المذكر من المميّزين غير عاقل ،روعي في التذكير و التأنيث السابق منهما سواء أكان المميز عاقلاً أم غير عاقِل ،فتقول :

ثلاثة عشر جملا و ناقة / ثلاث عشرة ناقة و جملاً .

أربعة عشر كتابا و تلميذة / أربع عشرة تلميذة و كتاباً.

أمّا إذا فصل بينهما بفاصل مثل (من ،بين أوبهما معاً) روعي المؤنّث[2] .

**III –تذكير العقود** : لقد سبقت الإشارة إلى أن مصطلح العقود يطلق على الأعداد (20...90) ،و تلزم (العقود) صيغة التذكير في جميع حالاتها الإعرابية سواء أكان مميّزها مذكراً أم مؤنّثا ،لأننا قلنا بأن هذا النوع ملحق بجمع المذكر السالم و بالتالي لا يصح اتصال تاء

---

[1] يراجع : النحو الوافي ،ص: 548 ،و مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 258 .

[2] يراجع : المرجع ،نفسه ،ص : 260 – 261.

التأنيث به[1] ،فيقال : عشرون رجلاً و عشرون امرأة ،ثلاثون رجلاً و ثلاثون ناقة ،وفي ذلك يقول الزمخشري : <<و ما لحق بآخره الواو و النون ،نحو العشرين و الثلاثين يستوي فيه المذكّر و المؤنّث و ذلك على سبيل التغليب كقوله من الطويل :

دعتني أخاها بعدما كان بيننا *** من الأمر ما لا يفعل الأخوان>>[2].

و يقول (ابن يعيش) في شرح حكم التغليب في البيت : <<و الشاهد أنّه غلّب المذكّر ألا ترى أنّه عبّر عن نفسه و عنها بالأخوين ،ولم يقل "الأختان" بريد أنّ هذه المرأة سمّته أخاً بعدما كان بينهما مالا يكون بين الأخوين ،يريد ما يكون بين المحبّين>>[3].

**IV–تأنيث العدد المعطوف و تذكيره** : و هي الأعداد المحصورة بين عقدين –كما ذكرنا– مثل ثلاثة و عشرون المحصورة بين (عشرين و ثلاثين) و أربعة و ثلاثون ،المحصورة بين (ثلاثين و أربعين )…..إلخ .

أمّا حكم هذا الصنف من الأعداد من حيث التذكير و التأنيث فهو كالآتي :

**–أ–**الجزء الثاني أو ما يسمى (المعطوف ،أي العقد) فصيغته ملازمة للتذكير دائماً مهما كان نوع المميّز مذكرا أو مؤنثا ،<<لأنّ صيغته تعرب إعراب جمع المذكر السالم ،و فيها علامتاه ،فلا يصح مجيء علامة تأنيث معهما منعاً للتعارض>>[4].

**–ب–**أمّا الجزء الأوّل (أي المعطوف عليه) إذا كان[5] :

–واحداً أو اثنين : وجب مطابقتهما للمعدود في التذكير و التأنيث ،مثل : واحد و عشرون رجلاً و إحدى و عشرون فتاة …

---

[1] يراجع ،عباس حسن ،النحو الوافي ،ج4 ،ص: 548.

[2] الزمخشري ،المفصل في صنعة الإعراب ،ص: 265 ،ويراجع : ابن هشام ،أوضح المسالك ، مج 2 ،ص: 117.

[3] ابن يعيش ،شرح المفصّل للزمخشري ، ج ،ص: 19 .

[4] يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ، ج4 ،ص: 549.

[5] يراجع ،المرجع نفسه ، ص:549 .

–ثلاثة أو تسعة أو عدداً بينهما أو ملحقاً بهما : وجب مخالفتها للمعدود ؛أي تذكيرها إن كان المعدود مؤنثا و تأنيثها إن كان المعدود مذكراً ،مثل قوله عزّ وجلّ : ﴿**له تسع وتسعون نعجة**﴾.

ص- 23

**–ج–**إذا كان للعدد المعطوف مميّزان ،فإنّه يأخذ الأعداد المركبة نفسها من حيث التذكير و التأنيث[1] .

فنقول : – في المستشفى ثلاثة و عشرون ممرضاً و ممرضة.

–في المستشفى ثلاثة و عشرون ممرضة و ممرضاً (مراعاة للمذكر العاقل)

و تقول : –قرأت ثلاثة و عشرين كتابا و مجلّة.

–قرأت ثلاثا و عشرين مجّلة و كتاباً ، ( مراعاة للأسبق منهما.)

## سابعاً : تعريف العدد و تنكيره

لكل قسم من أقسام العدد أحكامه من حيث التعريف و التنكير ،وإليك ملخّص هذه الأحكام :

**I–العدد المفرد** : و هو أنواع ،وكل نوع له حكمه الخاص به :

**أ–الواحد و الاثنان** : يعرّفان بدخول "أل" التعريف عليهما فتقول :

هو الواحد في قومه – هذان الاثنان ما هران– [2].

**ب–الثلاثة و العشرة و ما بينهما** : فتعريفهما يكون بإدخال "أل" على المضاف إليه ،وهذا بإجماع أهل البصرة و الكوفة –فيقال ثلاثة الأثواب قياساً على غلام الرجل و باب الدار ،إذ المضاف يكتسب التعريف من المضاف إليه[3].

---

[1] يّراجع : ص : 34 ،35 ،من البحث .

[2] يراجع ،مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 273.

[3] يراجع ؛ المرجع نفسه ، ص 273 ،ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ، مج2 ،ص 132 ،ابن يعيش ،شرح المفصل للزمخشري، ج 4، ص: 27.

-و قد أجاز الكوفيّون إدخال "أل" على العدد و المعدود معاً ،فيقال : (الثلاثة الرجال) قياساً على (الحسن الوجه) ،و قد بيّن الأنصاري فساد هذا المذهب[1].

-أمّا قولهم : "الثلاثةُ رجال" فهو غير جائز بإجماع البصريين و الكوفيين .

**ج-المائة و الألف** : حكم هذين العددين من حيث التعريف و التنكير هو حكم الأعداد المفردة (من 3 -10) ،فيقال : مائة الدرهم و ألف الدينار[2].

**II-العدد المركّب** : و في تعريفه مذاهب ثلاثة :

**أ-**يرى البصريون إدخال "أل" التعريف على صدر المركّب فقط ،نحو : عندي الأحدَ عشر درهماً ،لأنّ الجزأين صارا بعد التركيب بمثابة اسم واحد فكان تعريفهما بإدخال "أل" في الأوّل منهما كما تدخل "أل" التعريف على أول الاسم فقط[3].

**ب-**و يرى الكوفيون -و الأخفش من البصريين- إدخال "أل" التعريف على الجزأين (الصدر و العجز) نحو : عندي الأحد العشر درهماً [4].

**ج-**أمّا المذهب الثالث -و هو مذهب الكوفيين أيضاً ،و هو إدخال "أل" التعريف على جزأي المركّب و على تمييزه أيضاً و هذا خطأ فاحش كما أوضح المبرد و ابن عصفور لأنّ التمييز لا يكون إلاّ نكرة [5].

**III-العدد المعطوف و العقد** : تعريفهما يكون بإدخال "أل" التعريف على العدد كله ،فيقال:

-الثلاثة و الثلاثون ديناراً.

---

[1] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 274 ،ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج2 ،ص: 132.

[2] يراجع : مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 277 ،ابن يعيش ،شرح المفصل للزمخشري ،ج4 ،ص: 28.

[3] ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج 2 ،ص: 133 ،ويراجع : ابن يعيش ،شرح المفصل للزمخشري،ج 4،ص: 27 ،و مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 278.

[4] يراجع : ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج 2 ،ص: 132-133 ،وابن يعيش ،شرح المفصل للزمخشري،ج4 ،ص :27 ،ومصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 278.

[5] يراجع : ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج 2 ،ص: 133 ،و ابن يعيش ،شرح المفصل ،ج4 ،ص: 27 ،مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص 278.

-العشرون درهماً.

و هذا جائز بإجماع من النحويين ،كما أجاز بعضهم إدخال "أل" التعريف على صدر العدد المعطوف و تركها في العقد ،فيقال : "عندي الأحد و عشرون درهماً" وهو مذهب فاسد[1].

**ثامنا: العدد الترتيبي (الوصفي).**

**I- مفهومه :**

يمكن صياغة اسم الفاعل من لفظ العدد كما يصاغ اسم الفاعل من لفظ الفعل ،فيأخذ حكم اسم الفاعل فيجري صفة على ما قبله يذكر مع المذكر و يؤنث مع المؤنث هذا ما يؤكده قول (ابن هشام): << و يجوز أن تصوغ من اثنين و عشرة و ما بينهما اسم فاعل ،كما تصوغه من فعل ، فتقول : ثان و ثالث ورابع إلى العاشر كما تقول : ضارب و قاعد، و يجب فيه أبدًا أن يذكر مع المذكر و يؤنث مع المؤنث كما يجب ذلك في ضارب و نحوه>> [2].

**II-صياغته وأحكامه** : يبنى اسم الفاعل من العدد في اللغة العربية كالأتي :

**1-بناؤه من الآحاد إلى العشرة** : و له ثلاثة أوجه :

**الوجه الأول:** " أن تستعمله مفردًا ليفيد الاتصاف بمعناه مجردًا " [3]

فتقول : هذا ثان أو ثالث أو رابع أو خامس ...

و حكمه من حيث التذكير و التأنيث فهو دائماً مطابق لمعدوده ،و منه قول النابغة الذبياني:

تَوَهَّمْتُ آيَاتٍ لهَاَ فَعَرَفْتُهَا *** لِسِتَّةِ أَعْوَامٍ وَذَا العَامُ سَابِعُ[1] .

---

[1] يراجع : ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ، مج2 ،ص : 133 ،وابن يعيش ،شرح المفصل للزمخشري ،ج4 ،ص:28.

[2] ابن هشام الأنصاري ، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، مج2 ، ص: 117 ، و يراجع : عباس حسن النحو الوافي ،ج4 ،ص:555 ، مصطفى النحاس، العدد في اللغة ، ص : 34 ،ابن يعيش ، شرح المفصل للزمخشري ، ج4، ص : 28 -29 ، ابن عصفور ، شرح جمل الزجاجي ، مج2 ،ص : 134 .

[3] ابن هشام ، أوضح المسالك، مج2 ، ص: 117 .

[1] النابغة الدبياني، ديوان النابغة الديباني، تحقيق : كرم البستاني، دار صادر بيروت، د ط، د ت، ص: 79.

[2] ابن هشام، أوضح المسالك، مج2، ص : 118 .

فنلاحظ بأنّ (سابع) قد طابق معدوده (العام) من حيث التذكير .وقد ورد خبرا مرفوعًا للمبتدأ (ذا) .

**الوجه الثاني** : << أن تستعمله مع أصله ليفيد أن الموصوف به بعض صفات تلك العدّة المعّينة لا غير، فتقول : " خامس خمسة " أي : بعض جماعة منحصرة في خمسة و يجب حينئذٍ إضافته إلى أصله >> [2]. ومنه قوله تعالى : ﴿ لقد كفر الذين قالوا إن الله ثالث ثلاثة﴾ المائدة – 73.

و حكم هذه الصيغة من حيث الإعراب ،و من حيث التذكير و التأنيث مثل حكمها في الوجه الأوّل[3].

لقد جوّز النحاة إعراب العدد الأصلي بعد ( ثان – ثانية) إمّا مضافاً إليه أو مفعولا به منصوبا ، فيقال :

–هل كان فلان ثاني اثنين قاد جيشهما للنصر؟ (بإضافة صيغة اسم الفاعل إلى العدد الأصلي ( اثنين).

–هل كان فلان ثانياً اثنين قادا جيشهما للنصر فتعرب كلمة (اثنين)هنا :

مفعولا به لاسم الفاعل (ثانيً) . ويجب في هذه الحالة أن تسبق الصيغة ينفي أو استفهام و غيرها من شروط إعمال اسم الفاعل [4].

**الوجه الثالث** :<< أنّ تستعمله مع مادون أصله ليفيد معنى التصيير ، فتقول : هذا رابع ثلاثة أي جاعل الثلاثة بنفسه أربعة>>[5] ومنه قوله عزّ وجلّ:

﴿ ما يكون من نجوى ثلاثة إلا هو رابعهم ولا خمسة إلاّ هو سادسهم ﴾المجادلة –7–

أي هو الذي يجعل الثلاثة بانضمامه إليهم أربعةً ،و يجعل الخمسة بانضمامه إليهم ستة [1].

---

[3] يراجع : عباس حسن، النحو الوافي، ج4، ص: 556.

[4] يراجع: المرجع نفسه، ص : 556، و مصطفى النحاس، العدد في اللغة، ص: 37.

[5] ابن هشام، أوضح المسالك، مج2، ص :118.

[1] سيبويه ، الكتاب، ج3 ،ص: 559 ، و يراجع : عباس جسن ،النحو الوافي ،ج4 ،ص :557–558 .

[2] يراجع : المرجع نفسه ،ص : 558.

أمّا حكم صيغة (فاعل ) هنا من حيث إعرابها و من حيث تذكيرها و تأنيثها هو الحكم نفسه في الوجهين السابقين [2].

**1-بناؤه مصاحباً العشرة** : يبنى اسم الفاعل مصاحباً العشرة فيستعمل على ثلاثة أوجه :

**-الوجه الأوّل** : أن تستعمله مع العشرة ،ليفيد الاتصاف بمعناه مقِيّداً بمصاحبة العشرة و للدلالة على الترتيب ، فتقول: حادي عشر و حادية عشرة ، وخامس عشر و خامسة عشرة [3].

-أماّ حكمه من حيث الإعراب هو البناء على فتح الجزأين معاً (فاعل – عشرة) في محلّ رفع أو نصب أو جرّ على حسب موقعه من الجملة ، مع مطابقة الجزأين لمعدود هما من حيث التذكير و التأنيث .[4] فتقول :

هذا الكتاب الرابع عشر و هذه المخطوطة الرابعة عشرة .

**-الوجه الثاني** :<< أن تستعمله معها ليفيد معنى ثاني اثنين >>[5]، و مثاله: ( هذا خامسَ عشرَ خمسةَ عشرَ ) فنحصل على مركبيين عدديين مبنيين على الفتح في جزأيهما [6] :

-الأوّل منهما : مبني على فتح الجزأين في محل نصب أو رفع أو جر على حسب موقعه من الجملة ، و هو مضاف .

---

-**أمّا الثاني** : فمبني على فتح الجزأين في محلّ جرّ بالإضافة ،ماعدا (اثني عشر و اثنتي عشرة ) التي يعرب صدرها فقط مضافا إليه أما العجز، فهو بدل من نون المثنى.

-أماّ من حيث التذكير و التأنيث : فالمركب الأوّل بجزأيه يوافق معدوده من حيث التذكير و التأنيث ،أماّ المركب الثاني : فصدره ينطبق عليه في التذكير و التأنيث ما ينطبق على الأعداد

---

(3) يراجع ،ابن هشام أوضح المسالك ، مج2، ص: 118 .

(4) يراجع: المرجع نفسه ،ص : 118.

(5) بن هشام أوضح المسالك ،مج2 ، ص: 118 .

(6) يراجع : عباس حسن ،النحو الوافي ،ج4، ص: 559 -560 ، و مصطفى النحاس ، العدد في اللغة ، ص :40 .

المفردة، أماّ عجزه فيوافق المعدود في التذكير و التأنيث [1]، فيقال هذا حادي عشر أحد عشر / ثاني عشر اثني عشر .

و يقال ثالث عشر ثلاثة عشر ...

و لهذا الوجه صورا أخرى متعددة [*] لا يسع المجال لذكرها جميعاً

**–الوجه الثالث**[2]:أن تستعمله مع العشرة لإفادة معنىً رابع ثلاثةً، فنحصل على تركيب مكوّن من أربعة ألفاظ، يكون الثالث منها دون ما أشتق منه الوصف ، للدلالة على التصيير التحويل ،فتقول : هذا رابع عشر ثلاثة عشر و هذه خامسة عشرة أربع عشرة.

فيكون المركبان مبنيين على فتح الجزأين :

– المركب الأوّل في محل رفع أو نصب أو جرّ على حسب حاجة الجملة و هو مضاف .

–المركب الثاني في محل جرّ مضاف إليه .

و الأوّل: بجزأيه – يوافق المعدود من حيث التذكير و التأنيث ، أمّا الثاني : فصدره يخالف المعدود و عجزه يوافقه من حيث التذكير و التأنيث .

**1–بناؤه من العشرين و أخواتها و المائة و الألف:** يجوز صياغة اسم الفاعل من أحد الأعداد المفردة (من 1إلى 9 ) و يذكر بعدها صيغة العقد معطوفة عليها بحرف الواو ، نحو : الواحد و العشرون – الحادي و العشرون – الثالث و العشرون فتقدم صيغة (فاعل )على العقد ،و تعرب بالحركات حسب موقعها – ماعدا ثانٍ – و المعطوف (العقد) يتبعه في

الإعراب و لكنّه يعرب بالحروف لا بالحركات لأنه ملحق بجمع المذكر السالم ، وهو يلازم التذكير دائماً في حين أن صيغة (فاعل)أي النيّف تطابق المعدود من حيث التذكير و التأنيث.

**تاسعاً – كنايات العدد** : وأشهرها : (كم) ، (كأيّ) ، (كذا)

**I–كم** : و هي قسمان : << استفهامية بمعنى أيّ عدد ، و خبرّية بمعنى كثير>>[1].

---

[1] يراجع : عباس حسن ، النحو الوافي ، ج4، ص :560.

[*] يراجع : المرجع نفسه ، ص :560–561 .

[2] يراجع : ابن هشام أوضح المسالك، مج2، ص :119 ، و عباس حسن ،النحو الوافي ، ج4، ص: 561 –562 ،و مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ، ص: 42 .

1-كم الاستفهامية : << و هي أداة استفهام يسأل بها عن معدود مجهول الجنس و الكمية >>[2] ، نحو : كم روايةً قرأت؟

2-كم الخبرية : << و هي أداة للإخبار عن معدود كثير و لكنّه مجهول الجنس و الكمّية ، نحو قول الشاعر :

كم ذكي قد عاش و هو فقير *** و غبيٍّ يضفو عليه الثراءُ>> [3]

و قد أجرى النحاة موازنة بين كم الاستفهامية و الخبرية فتوصلوا إلى : أنهما تتشابهان في خمسة أمور و تختلفان في خمسة :

أ – أما أوجه الشبه فتتمثل في[4] :

1-أنهما كنايتان مبهمتان عن معدود ،مجهول الجنس و المقدار.

2-أنّهما مبنيّتان ( رغم أن الاستفهامية بنيت لتضمنها معنى همزة الاستفهام و الثانية لشبهها برُبَّ لأن ربّ للمباهاة و الافتخار فكذلك كم).

3-بناؤهما على السكون في محلّ رفع أو نصب أو جرّ ، على حسب موقعهما من الجملة .

4-ملازمتان للصدارة دائماً ، إلاّ إذا سبقتا بحرف جرّ أو بإضافة .

5-حاجتهما إلى تمييز ،قد يصحُّ حذفه عند أمن اللّبس ، فتقول في الاستفهامية :

كم طالباً في كلية الطب؟ ... كم في كلية الطب؟و تقول في الخبرية : ما أكثر كتبك و أعجبها ؟! فكم في الأدب و كم في التاريخ !! .

ب- أما أوجه الاختلاف فتتمثل في [1]:

1-أن مميز ( كم) الاستفهامية يكون مفرداً منصوباً ،نحو : كم عبداً ملكت ؟ و يجوز جرّه بمن المضمرة جوازاً إن جُرَّت (كم) بحرف ، نحو : بكم درهم اشتريت ثوبك ؟ أي بكم من درهم

---

[1] ابن هشام ، أوضح المسالك ، مج2،ص :120 .

[2] عباس حسن ، النحو الوافي ، ج4، ص: 568 .

[3] المرجع نفسه ، ص :571 .

[4] يراجع : ابن هشام ، أوضح المسالك ،مج2 ، ص: 120، و عباس حسن ، النحو الوافي ،ج4، ص: 576 .

[1] يراجع : ابن هشام ، أوضح المسالك ، مج2، ص : 120 ، عباس جسن ، النحو الوافي ، ص: 576-577 .

...أماّ مميّز ( كم) الخبرية فيكون مفرداً مجروراً مثل : كم امرأةٍ جاءتك أو جمعاً مجروراً مثل : كم رجالٍ جاؤوك ،و الإفراد أكثر إستعمالاً و أبلغ .

2-أنّ (كم) الخبرية تختص بالزّمن الماضي وحده كُربَّ ، فلا يصح القول: كم غلمان سأملكهم.

3-أنّ المتكلّم بالخبرية لا يستدعي جواباً من مخاطبه ،خلافا للاستفهامية التي تتطلب ذلك.

4-أن المتكلم بالخبرية معرضا للتصديق و التكذيب .

5-أن البدل من (كم الخبرية) لا يصح اقترانه بهمزة الاستفهام فيقال: كم رجال حضروا الحفل!! ثمانين بل تسعين ...

في حين تستوجب الإستفهامية ذلك ، فيقال : كم رجال حضروا الحفل؟ أثمانين أم تسعين ؟

**II- كأيّن** : و فيها لغات ( كأيَن-كائِن-كأْيِن-كئن- كِيْئن...) [2]

-وهي بمنزلة (كم الخبرية)تشترك معها في أمور هي :<< إفادة التكثير ،وفي لزومها التصدير ،و في انجرار التميز ،إلا أنّ جرّه بمن ظاهرة لا بالإضافة >>[3] . و قد ينصب التميز ،و تشترك معها أيضا في دلالتها على الإبهام .

-و تخالفها في أمور هي [4]:

1-أنّ (كم الخبرية)هي كلمة بسيطة ،في حين أنّ (كأيّن)هي كلمة مركبة – على الأرجح – من أداة التشبيه(ك) و (أيّ) المنّونة .

2-كأيّن لا تكون مجرورة بحرف و لا بإضافة ، بخلاف (كم الخبرية) .

3-ليس لها نوع أخر يستعمل في الاستفهام أو في غير الاخبار ...

4-مُميزها يكون مجروراً بمن الظاهرة – غالباً خلافاً لمميز كم الخبرية فإنّه يكون مجروراً بالإضافة أو حرف جرّ ظاهر أو مضمرٍ.

---

[2] يراجع : عباس حسن ، النحو الوافي ، ج4، ص :577 ، ابن عصفور ، شرح جمل الزجاجي ،مج 2 ، ص: 149-150.

[3] ابن هشام ، أوضح المسالك ،مج2 ، ص : 122 .

[4] يراجع : النحو الوافي ،ج4، ص: 579 .

**III- كذا** : و هي كلمة من كنايات العدد المبهمة ،مركبة من كاف التشبيه ،و ذا الإشارية ،و صارت بعد التركيب تؤدي معنى جديداً، و تشبه الخبرية في : الإخبار والإبهام و البناء على السكون (و تعرب حسب موقعها من الجملة) و حاجتها إلى تمييز [1]و تختلف عنها فيما يلي [2]:

5-لا تدلّ دائماً على الكثرة ، فقد تدل على القلّة مثل : انفقت كذا ديناراً ....

6-تمييزها منصوب – دائماً- على الأرجح .

7-ليس لها الصدارة في الجملة .

8-تتكرر (كذا) غالبا – مع عطف بالواو ،فتقول : قبضت كذا و كذا درهماً.

هذه هي أهم القواعد المتعلقة بالعدد في الدرس النحوي العربي ،و إذا كانت الأخطاء في باب العدد قديمة ،فإن هذه الأخيرة قد إزدادت إنتشارا و استفحالا في العصر الحديث ،حيث نجد نظام العدد يتكسر في كتابات الطلبة الجامعيين بما فيهم المتخصصين في اللغة العربية حتى عدت هذه الأخيرة من الأخطاء الشائعة [3] ،وكل هذا إنما يدل على وجود مشكلة لغوية متعلقة بمسألة العدد في الإستعمال اللغوي ،و أن هذه المشكلة تستدعي تحليلا و حلا مناسبين ،إذ ليس من اللائق أن يكتب طالب جامعة متخصص في اللغة العربية جملة أو فقرة صحيحة فإذا صادفه عدد من الأعداد كتبه بطريقة غير سليمة.

---

[1] يراجع ، المرجع السابق ، ص :580.

[2] يراجع ، المرجع نفسه ، ص : 580-581 ، و ابن هشام ،أوضح المسالك ،مج2، ص : 122 ، ابن عصفور ،شرح جمل الزجاجي ،مج2، ص :150.

[3] فقد ذكر محمد العدناني الكثير من الأخطاء العددية الشائعة في (معجم الأخطاء الشائعة) .

**توطئة :**

إن تعلم اللغة شأنه شأن أي تعلم بشري آخر ينتج عنه الوقوع في الأخطاء والعثرات وهذه الأخيرة تشكل جانبا مهما من جوانب تعلم أية مهارة، بل إن النجاح في إكتساب هذه المهارة، يتوقف على الاستفادة من هذه الأخطاء عن طريق تصويبها حتى يقترب المتعلم من الهدف المنشود، وهو الاقتراب من أداء المتكلم الأصلي لتلك اللغة .

إن متعلم اللغة الثانية يكون لنفسه نظاما لغويا خاصا به، لا هو من نظام اللغة الأم ولا هو من نظام اللغة الهدف، بل هو نظام يتوسط هذين النظامين، بحيث يشتمل على بعض خصائص اللغة الهدف (اللغة موضع التعلم) ،كما قد يشتمل على بعض خصائص لغته الأم، وقد أطلق (كوردرCorder) على هذه اللغة اسم "لهجة الدارس الانتقالية" [1].

ولا مفر من أن يتعثر الدارس في هذه المرحلة في استعمال قواعد اللغة الهدف استعمالا صحيحا فينتج جملا محرفة وسيئة الصياغة، وهذه المادة التي ينتجها الدارس بأخطائها يمكن ملاحظتها وتحليلها، وهي في الحقيقة تعكس قدرة المتعلم الانتاجية، وتكشف عن النظام اللغوي الذي رسخ في ذهن المتعلم [2] .

وقد تنبه الباحثون اللسانيون إلى هذه المشكلة، وأدركوا أن الأخطاء والسقطات اللغوية التي يقع فيها الدارس ينبغي الوقوف عليها وتحليلها تحليلا دقيقا للوصول إلى العلاج المناسب لها، فظهرت مجموعة من الدراسات لأخطاء المتعلمين أطلق عليها مصطلح"تحليل الأخطاء".

وأهم ما يميز منهج (تحليل الأخطاء)، الذي ظهر على يد (P.Corder) عن منهج (التحليل التقابلي) الذي ظهر على يد (روبيرت لادو Robert Lado) هو أن الأول يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على النقل من اللغة الأم، في حين أن الثاني، ركز على أن النقل (أي تدخل اللغة الأم) هو العامل الأساس في الأخطاء

---

[1] يراجع : محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ،مطابع جامعة الملك سعود، 1982، ص : 139.

[2] يراجع : دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية- بيروت، ص 205 .

التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية، وقد تبين للباحثين أن بعض الأخطاء فقط ترجع إلى تدخل اللغة الأم –خاصة على المستوى الصوتي– أما بقية الأخطاء فترجع إلى أسباب أخرى [1] ،ومن ثم راح منهج تحليل الأخطاء يستقطب اهتمام الباحثين اللغويين في مجال اللسانيات التطبيقية وحقل تعليمية اللغات*.

وقبل الحديث عن منهج تحليل الأخطاء ومراحله وفوائده، نقف عند مفهوم الخطأ اللغوي، والإهتمام الذي حظي به في الدرس اللغوي العربي القديم وفي الدراسات الحديثة .

---

[1] يراجع : المرجع السابق، ص : 205 .

* إن بعض العلماء يستخدمون مصطلح اللسانيات التطبيقية للدلالة على علم اللغة التعليمي ،و الحقيقة أن هناك فرقا واضحا بين المصطلحين ؛فاللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي Linguistique Appliquée هو مصطلح جامعا يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة ،في ميادين عملية ،و يستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية ذات صلة باللغة ،مثل تعليم اللغة و إكتسابها : و فن صناعة المعاجم و الترجمة و أمراض الكلام و علاجها و تتسع دائرته أحيانا فيضم علم اللغة الإجتماعي و علم اللغة النفس و البيولوجي و علم الأسلوب و علم اللغة الحسابي و نظرية المعلومات ،فهو إذا جسر يربط بين مجموعة من العلوم بحل المشكلات اللغوية .

في حين أن علم اللغة التعليمي أو علم تعليم اللغة Didactique de Langue يعد من أهم فروع علم اللغة التطبيقي و هو يهتم بالطرق و الوسائل التي تساعد الطالب و المعلم على تعلم اللغة و تعليمها و ذلك بالإستفادة من نتائج علم اللغة في جميع المستويات الصوتي و الصرفي و النحوي و الدلالي.يراجع : حلمي خليل ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ،دار المعرفة الجامعية ،د ط ،2002 ،ص : 74-75-76 .

## المبحث الأول – الخطأ اللغوي: مفهومه، ومكانته في الدراسات اللغوية

### أولا – الخطأ والغلط لغة :

الخطأ والغلط مصطلحان يستعملان للدلالة على الإنحراف اللغوي في حقل تعليمية اللغات ،و سوف نقف في البداية على تحديد المفهوم اللغوي لهذين المصطلحين :

فقد ورد في اللسان : <<الخطأُ و الخطاءُ ، ضدّ الصواب وقد أخطأ، وفي التنزيل: ((وليس عليكم جناحٌ فيما أخطأ تم به)) عدّاه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم، وقول رؤبة: يا ربُّ إن أخطأتُ أو نسيتُ .. فأنت لا تنسى ولا تموت ..

.. أي إن أخطأت أو نسيتُ، فاعفُ عنّي لنَقْصِي وفضلِك..، وأخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرّامي الغرض : لم يُصبهُ.. وخطّأه تَخْطِئةً وتخطيئًا: نسَبَه إلى الخطأ، وقال له أخطأت .. وقيل: خطِئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد، ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب : أخطأ، وفي حديث الكسوف: فأخطأ بدرعٍ حتى أدرك بردائه، أي غلط...>>[1].

ويقول (ابن منظور) في مادة (غلط) : <<الغلط: أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد غلِط في الأمر يغلَطُ غلطًا غيره، والعرب تقول : غلِط في منطقه ، وغلِتَ في الحساب غلطًا وغلتًا، وبعضهم يجعلها لغتين بمعنى، قال : والغلط في الحساب وكل شيء، و الغلت لا يكون إلا في الحساب وقال الليث: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمّد، وقد غالطه مغالطةً، والمغلطة والأغلوطة: الكلام الذي يُغلط فيه ...>>[2].

فمن خلال هذين التعريفين نجد بأن الخطأ والغلط ، هو الإنحراف عن الصواب في كل شيء، ومنه الإنحراف في الكلام،كما نلاحظ بأن هذين المصطلحين من الناحية المعجمية قد استعملا للدلالة على معنى واحد في اللغة العربية، دون تمييز بينهما .

### ثانيا – الخطأ والغلط، إصطلاحا :

---

[1] ابن منظور، لسان العرب ،مج 1، مادة (خطأ) ،ص : 65-66 .

[2] المصدر نفسه، مج7، مادة (غلط)، ص: 363 .

اختلف اللّسانيون حول تحديد مصطلح واحد للإنحراف اللغوي الذي يظهر على ألسنة وفي كتابات المتعلمين، فأطلقوا عليه : الإنحراف والخطأ والغلط، كما اصطلح العرب قديما على تسميته باللحن ...

غير أن الجدل في الدرس الحديث قائم على ثنائية (الخطأ، الغلط)، حيث يميز الباحثون اللسانيون بين هذين المصطلحين ، ويرون بأنهما << ظاهرتان تختلفان عن بعضهما البعض إختلافا كاملا من الناحية الفنية >> [1].

– فمصطلح الغلط يشير إلى خطإ في الأداء اللغوي للمتكلم، وهذه الأغلاط قد تصدر عن المتكلمّين الأصليين باللغة، وبالتالي هي ليست ناتجة عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلم بنظام لغته، بل هي ناتجة عن نقصان عارض يتخلّل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردّد، أو زلة اللّسان، أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وأهم ميزة لهذه الأغلاط أنها قابلة للتصحيح، كما يمكن تصنيفها بوصفها أخطاء في نقل الموضع أو التبديل أو إضافة صوت...[2].

– في حين، أن الخطأ يختلف عن ذلك، فقد عرف (براون) الأخطاء بأنها: << بنى خاصة في لغة المتعلم المرحلية، تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما>> كما يرى بأن هذه الأخطاء تكشف عن ضعف مقدرة المتعلم في اللغة الهدف [3].

أما (نايف خرما) فيرى بأن الأخطاء هي تلك التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها وأن (الأغلاط) يقع فيها كل متحدث بلغته أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها رغم إتقانه لها، وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللغة [4].

---

[1] يراجع : محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 140– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 204 .

[2] المرجع نفسه، ص: 204 .

[3] المرجع نفسه .

[4] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة ،الكويت، 1988، ص : 101 .

فالغلط إذاً يرتبط بالأداء اللغوي للمتكلم، في حين أن الخطأ يرتبط بقدرة المتكلم على إنتاج اللغة ويميز (كوردرCorder) في كتابه ( Introducing Applied Linguistic) بين ثلاثة مصطلحات [1] :

**1- زلة اللسان** : (**Lapsus**) : ومعناها الأخطاء الناتجة عن تردّد المتكلم، وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللغوي التي تكثر في ظروف التوتر والإرهاق .

**2- الأغلاط** : (**Les Fautes**) : وهي تلك الإنحرافات التي تنتج عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف .

**3- ا"لأخطاء** (**Les Erreurs**) : وهي الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة الهدف .

وقد أطلق (كوردرCorder) على الأغلاط الناتجة عن الأداء اللغوي مصطلح "الأخطاء غير النظامية Les Erreurs non –systématique" في حين أطلق على الأخطاء الناتجة عن المقدرة اللغوية مصطلح "الأخطاء النظامية Les Erreurs systématique" [2] ،وأهم النوعين هي الأخطاء النظامية وذلك لتكرار حدوثها عند المتعلمين في مستويات اللغة المختلفة إما بسبب جهل المتعلم للقاعدة وإما بسبب التداخل اللغوي وأغلبه في اللغة الثانية، أما الأخطاء غير النظامية فتحدث في اللغة الأولى والثانية ومسبباتها لا تكون ثابتة.. ويمكن أن تزول بزوال مسبباتها العارضة وبواسطة المتعلم نفسه"[3].

ويرى اللسانيون بأن التمييز بين أغلاط المتعلم وأخطائه ليس أمرا يسيرا ويتسم بالذاتية، مما يجعل الباحثين يقعون في افتراضات خاطئة. وهو ما يؤكد قول (كوردرCorder) :

<<وقد لا يسهل دائما تمييز تلك الهفوات والزلات وأخطاء الأداء من الأخطاء الناشئة عن ضعف المقدرة في اللغة الهدف>> [1] .

---

[1] يراجع : محمود اسماعيل صيني و اسحاق محمد الأمين ،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، هـ ص : 140 .

[2] يراجع : -Guy – Feve, le français scolaire en algérie – opu Alger

-

[3] Jac c . Richards , Error Analysis , Perspectives on Second language Acquisitions , 1997 longman – london and newyork , P : 24.

[1] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص: 140 .

ومن الباحثين العرب المحدثين الذي عنوا بمسألة الخطأ اللغوي (عارف كرخي أبو خضيري) الذي نجده يعرف (الخطأ) ، في قوله: إن الخطأ هو :"الخروج عن قواعد اللغة الفصحى من حيث القواعد النحوية كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربية أو إستخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة إستخداما لا يقبله الاستعمال العربي المعروف"[2] .

وخلاصة ما سبق، أن الأغلاط هي إنحراف عن قواعد اللغة ناتج عن زلة لسان أو هفوة وتكثر في مواقف التردّد أو التوتر أو الإرهاق، وبالتالي هي إنحراف عارض في لغة المتعلم، في حين أن الأخطاء هي إنحراف عن النظام الصحيح لقواعد اللغة الهدف، والصفة المميزة لهذه الأخطاء أنها متكررة، وتكرارها يدل على خلل في النظام اللغوي الذي رسخ في ذهن المتعلم، ولذلك اعتبرها الباحثون أكثر خطورة من غيرها وخصّوها بالدراسة والتحليل، وهذه الأخطاء و الإنحرافات التي تظهر على ألسنة الدارسين، تكون في جميع مستويات اللغة الصوتي والصرفي والنحوي (التركيبي) والدلالي ...

## ثالثا – الخطأ اللغوي في الدراسات العربية :

### I– اللحن (الخطأ) في الدرس العربي القديم :

---

[2] عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للتسيير والتوزيع ، القاهرة، دط، 1994، ص : 48 .

لقد ميز اللغويون الغربيون بين الخطأ والغلط تمييزا واضحا، ولكن إذا تصفحنا كتبنا ومعاجمنا العربية، نجد بأن علماء اللغة العرب قد وظفوا مصطلحات (الخطأ والغلط واللحن) للدلالة على الإنحراف اللغوي في المستويات المختلفة [1].

ولكن ذلك لا يعني أن (الخطأ اللغوي) لم يظهر على ألسنة العرب قديما وأن اللغويين القدامى لم يتنبهوا له، بل لقد فطن اللغويون العرب، القدامى إلى هذه الظاهرة في وقت مبكر جدا، واصطلحوا على تسميتها بـ(اللحن) فاللحن لغة: هو <<ترك الصواب في القراءة والنشيد، ونحو ذلك: لحَنَ يلحَنُ لحْنًا و لحَنًا ولحونًا، والأخيرة عن أبي زيد قال:

فزتُ بقد حي معرب لم يَلحَنِ ..

ورجل لاحن ولحَّانٌ ولُحَنة : يخطيء. وفي المحكم : كثير اللَّحْنِ، ولحَّنَهُ : نسبَهُ إلى اللَّحْنِ .. وألحن في كلامه أي أخطأ..قال ابن كثير : اللّحنُ الميل عن جهة الإستقامة.. وأنشد مالك ابن أسماء ابن خارجة الفرازي :

منطق صائب وتلحن أحيا *** نًا وخير الحديث ما كان لحنًا ..

وقيل : معنى قوله : وتلحن أحيانا، أنها تخطئ في الإعراب، وذلك أنّه يُستملح من الجواري إذا كان حفيفًا* >> [1].

---

[1] لقد بحثت في بعض المصنفات اللغوية القديمة، فلم أعثر إلا على قول واحد لأبي هلال العسكري، نبّه فيه على هذه المسألة، فقد ألفته في كتابه <<الفروق اللغوية>> يفرّق بين (الخطأ والغلط) من حيث الإصطلاح، وهو في تفريقه هذا يقترب إلى ما ذهب إليه اللسانيون الغربيون المحدثون، عندما ربطوا (الغلط) بالأداء و(الخطأ) بالمقدرة اللغوية للمتعلم، وأن الأول كما يرى (كوردر-Corder) هو إتيان المتعلم بكلام غير مناسب للموقف، في حين أن الثاني يدل على ضعف في القدرة اللغوية للمتعلم وهو يمثل شكلا غير مقبول، وفي ذلك يقول (أبو هلال العسكري) : << الفرق بين الخطأ والغلط، أن الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه ويجوز أن يكون صوابا في نفسه، والخطأ لا يكون صوابا على وجه مثال ذلك أن سائلا لو سأل عن دليل حديث الأعراض، فأجيب بأنها لا تخلو من المتعاقبات ولم يوجد قبلها، كان ذلك خطأ لأن الأعراض لا يصح ذلك فيها، ولو أجيب بأنها على ضربين : منها ما يبقى ومنها ما لايبقى كان ذلك غلطا. ولم يكن خطأ، لأن الأعراض هذه صفتها، إلا أنك وضعت هذا الوصف لها في غير موضعه، ولو كان خطأ لكان الأعراض، لم تكن هذه حالها، لأن الخطأ ما كان الصواب خلافه، وليس الغلط ما يكون الصواب خلافه بل هو وضع الشيء في غير موضعه، وقال بعضهم: الغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه والخطأ أن يسهى عن فعله، أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن لغيره>> .

أبو الهلال العسكري، الفروق اللغوية، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ط1، 2000، ص : 67 .

أما إصطلاحا : يعرفه (محمود سليمان ياقوت) نقلا عن أحمد بن فارس :

<<أما اللّحْن بسكون الحاء فإمالة الكلام عن وجهه الصحيح في العربية>> [2].

ويعرف اللّحن في (المعجم المفصل في علوم اللغة) بأنه: <<عيب لساني يقوم على تحريف الكلام عن قواعد الصرف والنحو، كما يقوم على مخالفة النطق الفصيح واللفظ السليم، من أبرز حالاته: استبدال كلمة بأخرى نحو: افتتحوا سيوفكم"بدل" سلّوا سيوفكم"، والعجز عن لفظ الحروف، كتحويل الرّاء إلى ياء نحو: شيّف أي شرّف، أو العجز عن لفظ بعض الكلمات أو عن تهجئتها، أو الخطأ في تحريك بعض الحروف بغير حركتها الأصلية، أو الخطأ في إلتزام قواعد النحو والصرف >> [3] .

فاللغويون إذن استعملوا مصطلح اللّحن مرادفا للخطأ، كما يتبين من خلال هذه التعريفات ،إلا أن هناك فرقا بسيطا بين هذين المصطلحين، فالأول أي اللّحن لا يكون إلا في اللغة ،في حين أن الخطأ قد يكون في اللغة أو في أي فعل آخر، يقول أبو هلال العسكري في ذلك: <<اللحن صرفك الكلام عن جهته ثم صار لازما لمخالفة الإعراب والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل. واللحن لا يكون إلا في القول، وتقول لحن في كلامه، ولا يقال: لحن في فعله كما يقال أخطأ في فعله>> [4] .

وقد شاع اللّحن على ألسنة الناس بسبب اختلاط العرب بالشعوب الأعجمية التي دخلت الإسلام، فأدى ذلك الإختلاط إلى ظهور اللّحن على ألسنة العرب يقول (الزبيدي) في ذلك: <<ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدرٍ من إسلامها تنزع في نطقها بالسجية

---

* فاللحن من الجواري كان مستحبا وهو ما يؤكده قول (محمود سليمان ياقوت) : <<واللحن من الغواني والفتيات غير منكر، ولا مكروه، بل يُستحب ذلك، لأنه بالتأنيث أشبه وللشهوة أدعى، ومع الغزل أحْرَى، والإعراب جدُّ، وليس الجِدُّ من التغزّلِ والتعشق والتناجي في شيء، لذلك أشاروا إلى أنه يستطرف من الجارية أن تكون غير فصيحة، وأن يعتري منطقها اللَّحْنُ، ويُكرَهُ لها أن تشبه بالرجال في فصاحتها>> محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، دط، 2003، ص 178 .

[1] إبن منظور، لسان العرب، مج 13، مادة (لحن)، ص :379-382.

[2] محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، ص : 176 .

[3] محمد التنوخي، راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، ج1،ص: 497 .

[4] أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص : 67 .

،وتتكلم على السليقيّة حتى فتحت المدائن و مُصّرَتِ الأمصار، ودوِّنتِ الدَّواوينُ، فاختلط العربيّ بالنبطيّ ،والنقيّ الحجازيّ بالفارسي، ودخل الدين أخلاط الأمم، وسواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللّحن في ألسنة العوام >> [1] .

وقد ظهر هذا اللّحن منذ عهد الرسول (ص)، إذ يروى أن رجلا لحن بحضرته فقال "أرشدوا أخاكم فقد ضلّ"، وعندما ازداد الاختلاط أخذ اللّحن يزداد شيوعا وقد تعدّدت الرّوايات حول انتشار اللّحن، فقد روى الجاحظ أن: <<أوّل لحن سمع بالبادية: هذه عصاتي، وأول لحن سمع بالعراق حيٍّ على الفلاح ،والصواب هذه عصاي، وحيَّ على الفلاح >>[2]بفتح الياء .

ولم يقتصر ظهور الخطأ على ألسنة العامة فحسب بل تعداه إلى ألسنة الخاصة منهم وازداد الأمر خطورة عندما بدأ اللحن يشيع في قراءة القرآن الكريم، فقد روي أن أبا الأسود الدؤلي: <<سمع قارئًا يقرأ: إن الله بريء من المشركين ورسوله بالكسر>>[3]، فانبرى الإمام علي وأبو الأسود الدؤلي إلى التفكير في إيجاد حلّ لمحاربة هذا الخطر الذي أخذ يتسلل إلى القراءات القرآنية وذلك بوضع علم النحو الذي يتكفل بهذه المهّمة .

والذي يهّمنا من كلّ ما سبق، هو أن اللّغويين القدامى قد تنبّهوا إلى قضية الخطأ اللغوي، والذي اصطلحوا على تسميته باللّحن اللغوي، ورغم أن هذا المصطلح استعمل للدّلالة على عدّة معانٍ جمعها ابن بريّ في قوله : <<للّحن ستة معانٍ، الخطأ في الإعراب، واللغة، والغناء والفطنة والتعريض والمعنى>> [4]، إلا أن استعمال (اللحن) بمعنى

الخطأ هو <<أظهر إصطلاح لهذا اللّفظ، وهو اصطلاح مبكرّ..فأبو الأسود الدؤلي يقول: "إني لأجد للّحن غمرا كغمر اللّحم"، ومن قبل ذلك يقول الرسول (ص) : "أنا أعرب العرب ولدتني قريش ،ونشأت في بني سعد بن بكر، فأنّى يأتيني اللّحن؟" ونحن نعلم أن الرسول

---

(1) الزبيدي، لحن العوام، تحقيق، رمضان عبد التواب- مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000، ص : 59 .

(2) الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، ص : 219.

(3) المصدر نفسه ،ص : 151.

(4) يراجع : ابن منظور، لسان العرب، مادة (لحن) ص : 379-381 –محمود سليمان ياقوت ،فن الكتابة الصحيحة، ص : 178-185 . – عوض حمد القوزي، المصطلح النحوي ،نشأته و تطوره حتى نهاية القرن 3 هـ، ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر- 1983، ص : 14.

(ص) يخاطب الناس إلا بما يفهمونه، ولولا أنهم يعرفون أنّ اللّحن يأتي بمعنى الخطأ في الإعراب لعدل عنه إلى غيره>> [1] ،وهناك بعض الشواهد الشعرية التي ورد فيها اللّحن بمعنى الخطأ في الإعراب من ذلك قول الشاعر الأموي (الحكم بن عبدل الأسدي ) في محمد بن عمير كاتب عبد المالك بن مروان :

لَيْتَ الأَمِيرَ أَطَاعَنِي فَشَفَيتُهُ *** مِنْ كُلِ مَنْ يُكْفِي القَصِيدَ ويلْحَنُ [2]

إذن، اللّحن بمعنى الخطأ في الكلام، تنبّه له العرب منذ القدم، فما كان موقفهم من هذه القضية يا ترى؟ .

## II- موقف اللّغويين العرب من اللّحن (الخطأ اللغوي) :

لقد تباينت آراء اللغويين العرب القدامى والمحدثين حول مسألة اللّحن، فهناك من أقرّ بوجود اللّحن في اللغة ونظر إليه على أنه : "إبداع ومورد من موارد تنمية اللّغة، ومنهل من مناهل تكاثرها، إذ أن الارتجال والتصرف فيها تعبير عن القوة والسمّو في الفصاحة، شريطة أن يكون هذا الارتجال والتصرف صادرا عن الأعراب البداة " [3] .

وهذا ما يعبر عنه إبن جنّي في قوله : << إن الأعرابي إذا قويت فصاحته وسَمَتْ طبيعته تصرف وارتجل ما لم يسبقه أحدّ قبله به، فقد حكي عن رؤبة وأبيه أنهما كانا يرتجلان ألفاظا لم يسمعاها ولا سبقا إليها، وعلى نحو من هذا قال أبو عثمان : ما قِيسَ على كلام العرب فهو من كلام العرب>> [4] .

ولقد استملح العرب اللّحن في النوادر واستحسنوه واستمتعوا به، وفي ذلك يقول (أحمد جلايلي) في مقال خصّه للحديث عن موقف العرب من اللّحن والإعراب :

<<فكثير من العرب من استحسنوا اللّحن واستملحوه في القصص وحكايات السمر بغية التندّر به>>[1]، وقد دعّم رأيه هذا بمقولة للجاحظ جاء فيها: << إذا سمعت بنادرة

---

(1) المرجع السابق ، ص : 12.

(2) محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، ص : 181 .

(3) أحمد جلايلي، تأملات في اللّحن والإعراب، مجلة الأثر، ع3، ص : 99 .

(4) إبن جنّي، الخصائص،تحقيق :عبد الحميد هنداوي ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،ط 1 ،2001 ، ج 3 ،ص : .

(1) أحمد جلايلي، تأملات في اللّحن والإعراب، مجلة الأثر، ع3، ص : 99 .

من نوادر العوام وملحة من ملح الحشوة والطعام، فإيّاك وأن تستعمل فيها الإعراب أو أن تتخير لها لفظا حسنا، أو أن تجعل لها من فيك مخرجا سريّا، فإن ذلك يفسد الإمتاع بها ويخرجها من صورتها، ومن الذي أريدت له، ويذهب استطابتهم إيّاها واستملاحهم لها>> [2].

وقد نقلت إلينا أمّهات الكتب العربية الكثير من النوادر ومن ذلك أن رجلاً " دخل على زياد، فقال له : إنّ أبونا مات، وإنّ أخينا وثب على مال أبانا فأكله، فأما زياد فقال : الذي أضعْت من لسانك أضر عليك ممّا أضعت من مالك" [3].

ومن الروايات التي رواها الجاحظ أيضا: <<وقال بشر بن مروان وعنده عمر بن عبد العزيز، لغلام له : أدع لي صالحاً ،فقال الغلام : يا صالحاً ،فقال له بشر: ألق منها ألف، قال له عمر: وأنت فزِد في ألِفِك ألِفًا>>[4]. فبشر إذ أمر غلامه بأن ينزع الألف في "يا صالحا" لأن المنادي هنا نكرة مقصودة، والأصل أن يبنى على الضمّ، ولكنه في نفس الوقت أخطأ عندما حذف الألف من (ألف) في قوله : (ألق منها ألف) لأنها مفعول به منصوب .

وقد قوي تيار التطور اللغوي في العصر الحديث، هذا التيار الذي يرى أصحابه بأن الدّقة العلمية، لا ترى في لغة قوم يتواصلون ويتفاهمون بها خطأ، وإنما تراه تطورا أصاب اللّغة كما يصيب مستعمليها من بني البشر وغيرهم من أمور الحياة والأحياء، وأن الأمر الذي حفّز العلماء إلى الحكم على هذا التطوّر بالخطأ إنّما هو الحفاظ على لغة القرآن الكريم [5].

هذا عن اللغويين الذين نظروا إلى اللّحن على أنه مظهر من مظاهر التطور اللغوي، ولكن ذلك لا يعني بأن اللّحن كان مقبولا ومستساغا عند العرب جميعهم بل إنّ السّواد الأعظم منهم رفضّ اللّحن، واستهجنه واستنكره "مهما استملح بعض العرب اللّحن واستخدموه

أرضا خصبة للتنكيت والفكاهة في زمن الإحتجاج، فإن النحويين كانوا بالمرصاد، وتتبعوا عثرات الأعراب والشعراء ووجهوا إليهم أقسى نعوت القصور في الكلام" [1] .

فالعرب نظروا إلى اللّحن على أنه عيب لا يجب أن يكون، وإليك بعض أقوالهم فيه :

---

[2] الجاحظ، البيان و التبين، ج1، ص : .

[3] المصدر نفسه ،ج 2 ، ص : 222.

[4] المصدر نفسه ،ج2 ،ص: 211.

[5] يراجع : عبد الفتاح سليم، في النقد اللغوي- دراسة تقويمية، ص : 45 .

[1] أحمد جلايلي، تأملات في اللّحن والإعراب، مجلة الأثر ، ع3، ص : 102 .

<<قال مسلمة بن عبد الملك : اللّحن في الكلام أقبح من الجُدَري في الوجه، وقال عبد الملك: اللّحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب النفيس، وقال أبو الأسود الدؤلي، إنّي لأجدُ للّحن غمرا كغمر اللّحم>> [2] .

وحتى بلغاء العرب وفصائحهم لم تسلم ألسنتهم من اللّحن، <<ولم تخل اللّغة العربية من اللّحن ولو من ألسنة الفصحاء ووُجَهائهم مثل الحسن البصري والحجاج بن يوسف الثقفي، فعلى الرغم من الفصاحة التي كان يتمتع بها هذان الرجلان إلا أنها لم تشفع لهما ولم تبرّئهما من تعاطي اللّحن>> [3].

فقد <<روى أبو الحسن إن الحجاج كان يقرأ :إنّا من المجرمون منتقمون

كما روى الجاحظ بأن الحسن البصري يلحن في قراءة القرآن فقال: " وغلط الحسن في حرفين من القرآن مثل قول: " ص والقرآن " والحرف الآخر: وما تنّزلت به الشياطون>>[4] .

وهذا عبد الملك بن مروان يجيب عمّن سأله عن سبب إسراع الشيب إلى رأسه فيقول :" شيبّني ارتقاء المنابر وتوقّع اللّحن" [5] ،وهو ما يؤكد استنكار العرب للأخطاء اللغوية التي كان يقع فيها العامة والخاصة منهم .

وأمام اسْتِفحَالِ هذه الظاهرة على الألسنة، لم يقف النحاة مكتوفي الأيدي، بل تصّدوا لها بكل حزم، فراحوا يتتبعون سقطات وعثرات الشعراء، ويوجهون لهم الإنتقادات اللاّذعة .

فقد خصّ "ابن جنّي" في كتابه "الخصائص" بابًا لأغلاط العرب، ذكر فيه الكثير من الاستعمالات التي خالف فيها الشعراء سمت كلام العرب .

– من ذلك كلمة (سآيلتهم) في قول بلال بن جرير :

إِذَا ضِفْتَهُمْ أَوْ سَآيَلْتَهُمْ*** وَجَدْتَ بِهِمْ عِلَّةٌ حَاضِرَة

---

[2] إبن قتيبة، عيون الأخبار، مج2، ص : 158 .

[3] أحمد جلايلي، المرجع نفسه، ص : 100 .

[4] الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، ص: 218.

[5] عوض أحمد القوزي ،المصطلح النحوي ،ص 13.

قال ابن جنّي : " أراد ساءلتهم (فاعَلتهم) من السؤال،ثم عَنّ له أن يبدل الهمزة على قول من قال (سايلتهم)، فاضطرب عليه الموضع فجمع بين الهمزة والياء، فقال : (سآيلتهم)، فوزنه على هذا : فعاعلتهم" [1]وهذا خطأ لأنه لم يرد عن العرب الذين يحتج بلغتهم .

– ومن ذلك أيضا ما أخذه بشار عن كثير في قوله :

أَلاَ إِنَّمَا لَيْلَى عَصَا خَيْزُرَانَة *** إِذَا غَمَزُوهَا بالأَكُفِ تَلِيْنُ.

فقد استقبح بشار استعمال (كُثير) لفظة (العصا) في موضع الغزل، فقال : هلاّ قال كما قلتُ :

وحَوْرَاءِ المَدَامِعِ مِنْ مَعَدٍّ .. كأَنَّ حديثها (قِطَعُ الجُمَانِ)

إذَا قَامَتْ لحجتها تَئَنَّتْ .. كأَنَّ عِظَامَهَا مِنْ خَيْزُرَانِ [2]"

– ولم يتوقف دور علماء اللّغة على التنبيه إلى أخطاء الشعراء فحسب ،بل راحوا يتتبّعون أخطاء بعضهم البعض ويتعايبون بها .

فقد عقد (ابن جنّي) في كتابه المذكور سابقا بابًا آخر خصّصه للحديث عن (سقطات العلماء) فذكر فيه الكثير من الأخطاء التي أخذوها عن بعضهم البعض، سواء أكان ذلك على المستوى الصوتي أو الصرفي أو النحوي أو الدلالي .

– فعلى المستوى الصوتي، نذكر ما أخذه (خلف) عن (المفضّل الضبّي) عندما أنشد لإمرئ القيس :

نَمَسُّ بِأَعْرَافِ الجِيَادِ أَكُفَّنَا *** إِذَا نَحْنُ قُمْنَا عَنْ شِوَاءٍ مُضَهَّبِ [3]

قال خلف " فقلت : عفاك اللّه، إنما هو نمشّ، أي نمسح، ومنه سمّي منديل الغمر مشوشًا" [1].

فقد أخطأ (المفضّل الضبّي) عندما استبدل الشّين بصوت السين، فأدّى ذلك إلى تغيير المعنى.

---

[1] ابن جنّي، الخصائص، ج3، ص : 280 .

[2] بشار بن برد ،ديوان بشار بن برد ،شرحه و قدم له إحسان عباس ،دار صادر بيروت ،لبنان ،د ط ،دت ،ص 49.

[3] إمرؤ القيس ،ديوان إمرئ القيس، دار صادر بيروت، 2000م، ص : 71 .

[1] إبن جنّي، الخصائص، ج3، ص : 287 .

– ومن سقطات اللّغويين على المستوى الصرفي، ما أُخِذ عن (الكسّائي)، عندما سأله (يونس بن الحبيب) عن وزن كلمة (أولق) في اللّغة، فأجاب: (أفعل)، فأنكر يونس ذلك عليه، فقال له : <<استحييت لك يا شيخ ! والظاهر عندنا من أمر (أولق) أنّه (فوعل) من قولهم: أُلِقَ الرّجل، فهو مألوق؛ أنشد أبو زيد :

تُرَاقِبُ عَيْنَاهَا القَطِيعَ كَأَنَّمَا *** يُخَالِطُهَا مِنْ مَسِّهِ مَسُّ أُولقِ " [2]

–أما على المستوى النحوي (التركيبي)، فنذكر ما أنكره (الأصمعي) على (ابن الأعرابي) عندما رفع كلمة (ليلة) في قول ابن سعيد بن سلم :

سَمِينُ الضَّوَاحِي لَمْ تُؤَرِّقْهُ (لَيْلَةٌ) *** وَأَنْعَمَ أَبْكَارُ الهُمُومِ وَعُونَهَا .

<<ونصبها الأصمعي وقال إنما أراد لم تؤرقه أبكار الهموم و عونها ليلة و أنعم أي زاد على ذلك فأحضر ابن الأعربي و سئل عن ذلك فرفع ليلة فقال الأصمعي لسعيد من لم يحسن هذا القدر : فليس بموضع لتأديب ولدك ،فنحاه سعيد فكان ذلك سبب طعني ابن الأعربي على الأصمعي>> [3] .

– ومن أمثلة الخطأ على المستوى الدلالي، ما أخذه (نصيب) عن (الكميت) عندما أنشد :

أَمْ هَلْ ظَعَائِنُ بِالعَلْيَاءِ نَافِعَةٌ *** وَإِنْ تَكَامَلَ فِيهَا الدَّلُّ والشَنَبُ .

ف<<عقد نصيب بيده واحداً، فقال الكميت: ما هذا ؟ فقال : أحصي خطأك، تباعدت في قولك : الدلُّ والشنب، ألا قلت كما قال (ذو الرّمة) :

لِمَيْاءُ فِي شَفَتَيْهَا حُوَّةٌ لَعَسٌ***وَفِي اللّثَاتِ وَفِي أَنْيَابِهَا شَنَبُ>> [4].

فمن خلال هذه المثاقفات نستنتج بأنّ (الخطأ اللّغوي) بكلّ أنواعه كان مرفوضا و مستهجناً عند العرب .

ويمكن القول إنّ هذه الإنتقادات التي كانت توجّه إلى الشعراء وحتى اللّغويين ما هي في الحقيقة إلا نقطة بداية لحركة (تصحيحية) واسعة قادها أبرز علماء اللّغة الذين دفعهم حبهم وعشقهم للّغة العربية إلى الذود عنها وحمايتها من أخطار اللّحن وأسقام الخطأ، حيث راح

---

[2] المصدر نفسه، ج 3 ،ص : 291 .

[3] المصدر نفسه،ج 3 ، ص : 307 .

[4] المصدر نفسه، ج 3 ،ص : 291 .

هؤلاء اللّغويون ينبّهون إلى الأخطاء اللغوية بمختلف أنواعها ويشيرون إلى وجه الصّواب فيها، فكان من ثمار هذه الحركة أن أُثْرِيَتْ المكتبة العربية بالكثير من الكتب التي تضمّنت : <<مادة لغوية، عُرضت على بساط التخطيئ والتصويب مناقشة واستدلالا وترجيحا>>[1]

ومن أشهر تلك الكتب أذكر[2]:

- ما تلحن فيه العوام، للكسائي (ت 189هـ) .
- أدب الكاتب لابن قتيبة (ت 276 هـ).
- لحن العوام للزبيدي (ت 379 هـ) .
- تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان، لابن مكّي الصقلي (ت 501 هـ) .
- تقويم اللّسان، لإبن الجوزي (ت 597 هـ) .
- تصحيح التصحيف وتحرير التحريف للصفدي
- درة الغوّاص في أوهام الخواص للحريري (ت 516 هـ) .

فقد قام مؤلفو هذه الكتب، برصد الأخطاء التي شاعت على ألسنة الخواص والعوام في زمانهم، وقاموا بإحصائها والبرهنة على خطئها، وذلك بمقابلتها بالمادة اللّغوية التي جمعها اللّغويون الأوائل من أفواه العرب الخلّص في زمن الإحتجاج .

فتسلُّلُ الأخطاء إلى ألسنة الخواص وأقلامهم هو السبب الذي جعل (الحريري) يؤلف كتابه (درة الغوّاص في أوهام الخواص) وفي ذلك يقول : <<فإني رأيت كثيرا ممّا تسنّموا أسنمة الرّتب، وتوسّموا بسمة الأدب قد ضاهوا العّامة في بعض ما يفرط من كلامهم، وترعف به مراعف أقلامهم ممّا إذ عُثر عليه، وأُثِر عن المغرّ إليه خفض قدر العلية ،ووصم ذا الحلية، فدعاني الأنف لنباهة أخطارهم، والكلف بإطابة أخبارهم، إلى أن أدرأ عنهم الشبّه،

وأبيّن ما التبس عليهم واشتبه>> [1].

---

[1] عبد الفتاح السليم ،في النقد اللغوي –دراسة تقويمية ،ص :136.

[2] للتعرف على هذه الكتب وغيرها، راجع : محمود سليمان ياقوت ،فن الكتابة الصحيحة، ص : 192-206 .

[1] محمد ابراهيم عبادة ،النحو التعليمي في التراث العربي ،ص: 202 .

[2] الصقلي، تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا ،دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان ط1 ،1990 ،ص : 15-16 .

كما يفصح (ابن مكي الصقلي) عن السبب الذي دفعه إلى تأليف كتابه (تثقيف اللّسان) فيقول :<<هجم الفساد على اللّسان، وخالطت الإساءة الإحسان، ودُخِلَت لغة العرب فلم تزل كل يوم تنهدم أركانها و تموت فرسانها حتى أستبيح حريمها ،و هجّن صميمها ،و عفت آثارها و طفئت أنوارها ،وصار كثير من الناس يخطئون وهم يحسبون أنهم يصيبون، وكثير من العّامة يصيبون وهم لا يشعرون، فربما سخر المخطئ من المصيب.. ثم لم يزل الخطأ ينتشر في الناس ويستطير حتى وقع بهم في تصحيف المشهور من الحديث.. وتقرأ كذلك فلا يؤبه إلى لحنها، ولا يفطن إلى غلطها >> [2] .

فالغيرة إذن على اللّغة العربية، والحرص على سلامتها من اللّحن والتحريف هي التي دفعت بهؤلاء الكتاب وغيرهم إلى تأليف كتب كاملة أشاروا من خلالها إلى الأغلاط والأخطاء التي ظهرت على الألسنة ،وبينوا الصّواب فيها، ولكن يمكن تسجيل بعض المآخذ على هذه الكتب منها :

1)- إنّ هذه المصنفات قد أولت الكلمة عناية خاصة، فتناولت بنيتها واشتقاقها..وكان ذلك على حساب الجانب التركيبي، الذي نال حظا ضئيلا من اهتمامهم، وفي ذلك يقول (محمد إبراهيم عباده) : <<أمّا مصنّفات مقاومة اللّحن، وإن بدتْ في عمومها بعيدة عن معالجة التراكيب، فهي وثيقة الصلة بالكلمة، وما يعثر بها من لحن في ضبط بنيتها واشتقاقها، وكذلك صيغ الماضي والمضارع من الأفعال... >> [3].

2)- إنّ هذه المصنّفات قد تضّمنت الكثير من الأخطاء،منها ما يتعلق بالجانب الصوتي ومنها ما يتعلّق ببنية الكلمة، ومنها ما يتعلق بدلالتها، وبصورة أقل ما يتعلق بالجانب التركيبي، غير

أن الملاحظ على هذه الكتب في معالجتها للأخطاء،أنها تفتقر للتبويب والتصنيف المحكم لهذه الأخطاء .

---

[3] محمد إبراهيم عباده، النحو التعليمي في التراث العربي، ص : 202 .

3)- بعض هذه المصنّفات، يظهر فيها عدم الدّقة في الحكم على صّحة أو خطأ بعض المفردات أو الأساليب أو الأداءات، ممّا أدى إلى تضارب آراء هؤلاء اللّغويين، فكثيرا ما عدَّ أحدهم استعمالا معينا استعمالا خاطئا ثم جاء بعده من عدَّه استعمالا صحيحا وقدّم الدليل على صحته، والعكس صحيح، وفي ذلك يقول (عبد الفتاح سليم) :<<أن مقياس الصّواب والخطإ عند علماء التنقية اللّغوية أجمعين لم يكن ثابتا ومطردا ولا مسلمًا لهم على الإطلاق فكثيرا ما حكموا على استعمال ما بالخطأ فحكم عليه آخر بالصواب، وكثيرا ما حكموا على إستعمال ما بالخطإ ثم اتضحت صحته بعدُ لكونه قد ورد هو أو نظيره في فُصَحِ العربية ،أو في لهجة من اللهجات المعتدّ بها أو في أثر يفصّحه بعض العلماء >> [1] .

4)- ما قام به هؤلاء اللّغويون في مصنفاتهم، أنهم اكتفوا برصد أخطاء العامة والخاصة من النّاس، وبيّنوا الصّواب الذي يجب أن يكون، ولم يكلّفوا أنفسهم البحث عن العوامل التي أدّت إلى الوقوع فيها .

ورغم هذه الجهود التي بذلت، فإن ظاهرة "اللّحن" أو ما يسمى "بالخطأ اللّغوي" لا تزال مستمرة في العصر الحديث، بل هي تزداد يومًا بعد يوم، كما أنّ حركة التأليف في مجال الأخطاء لم تتوقف أيضا، فقد ظهرت في العصر الحديث موجة جديدة من المؤلّفات التي تتصدّى لهذه الأخطاء، وأذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- كتاب "الكتابة الصحيحة" للأستاذ زهري جار الله .
- كتاب "لغة الإعلام اليوم بين الإلتزام والتفريط" لإبراهيم دردير ي .
- كتاب "من الأخطاء الشائعة في اللّغة والنحو والصّرف" محمد أبو الفتوح شريف.
- كتاب "معجم الأغلاط اللّغوية المعاصرة" محمد العدناني .
- كتاب "أخطاء ألفناها" نسيم نصير .
- كتاب "معجم الأخطاء الشائعة" .
- كتاب "أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين" أحمد مختار عمر .

ونخلص من خلال ما سبق، إلى أن اللّغويين العرب، قد فطنوا إلى مسألة اللّحن في وقت مبكّر جدّا، وتصدّوا لها، لأنهم كانوا يرون في اللّحن خطراً على لغتهم، فاستنكروه

---

[1] عبد الفتاح سليم، في النقد اللّغوي، ص : 45-46 .

واستهجنوه، وعابوا كلّ من وقع فيه، بل دفعهم شغفهم بلغتهم وحرصهم على سلامة دينهم إلى وضع قواعد لحماية لغتهم، وتأليف المصنّفات التي تنبّه إلى مواطن الخطإ وتشير إلى الصّواب فيه، بل يمكن القول إنّ ظهور اللّحن كان السبب الأساس في قيام الدرس اللّغوي عند العرب .

لكن، مع ذلك فإنّ الهدف من دراسة الخطأ اللغوي في الدرس العربي القديم، يختلف عّما هو عليه في الدّرس الحديث؛ لأن الهدف من التنبيه إلى مسألة (الخطأ اللّغوي) هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف، كما أن الإنتقادات والمثاقفات اللّغوية التي كانت تجري بين الشعراء واللّغويين أنفسهم لم يكن الهدف منها تعليميا بل كان نقديا بالدرجة الأولى، وفي ذلك يقول: (عارف كرخي أبو خضيري) : <<والحق أن تحليل الأخطاء في المؤلفات العربية القديمة يختلف في منهجه عن مباحث تحليل الخطأ اللّغوي عند الغربيين المحدثين، فقد كانت الأولى تهدف إلى النقد أوّلا لا إلى التعليم وتتخذ من الشعر والنثر مادّة للدّرس، كما أنها في أغلبها تخلو من استعمال المنهج التقابلي في دراسة الأخطاء وعرضها >> [1] .

وهذا القول يدفعنا إلى التساؤل عن نظرة اللّسانيين الغربيين إلى الخطأ اللّغوي، كيف كانت ؟ .

## رابعا – الخطأ اللّغوي في الدّرس اللّساني الحديث :

إنّ نظرة اللّغويين التقليديين في الغرب إلى الخطأ، لا تختلف كثيرا عن نظرة العرب القدامى إليه، فقد كانوا ينظرون إلى الخطإ نظرة سلبية، حيث اعتبره الفرنسيون <<الوحش الأسود الذي تتحتم مطاردته>> لأنّه يعرقل عملية تعلّم وتعليم اللّغة، ولذلك كان هدفهم هو

---

[1] عارف كرخي أبو الخضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس،ص : 48-49.

: <<القضاء على البّنى والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة وذلك حرصًا منهم على سلامة اللّغة، وانسجاما مع المقاييس الجمالية التي يتبنّونها>> [1] .

أمّا نظرة الغرب المحدثين إلى الخطإ، فهي تختلف عن نظرة العرب إليه من حيث الهدف والدراسة :

– ففي حين كان هدف العرب من الوقوف على ظاهرة الخطأ أو "اللّحن" هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف بالدرجة الأولى، فإنّ هدف الغربيين اليوم هو هدف تعليمي يُعنى بدراسة أخطاء المتعلمين، والوقوف على أسبابها (مصادرها) لتفاديها في المستقبل.

– وقد اقتصرت دراسة العرب القديمة منها والحديثة للخطإ على تحديد هذه الأخطاء، وتصنيفها وتصويبها، وذلك بمقابلة هذه الأخطاء بالمادة اللّغوية التي جمعت من المصادر اللّغوية الموثوق بها، ولكن كلّ ذلك، دون محاولة منهم الوقوف على أسباب هذه الأخطاء[2] وإيجاد تعليل مقنع لها، وحلول مناسبة لتجنبّها .

وهذا ما ذهب إليه (رمضان عبد التواب) عندما قال: "ولم يحاول أولئك الذين ألّفوا في لحّن العّامة أن يعلّلوا لنشؤ هذا اللّحن.. بل كانوا يعيبونه ويتفّرزون منه وينْعَون على أصحابه الوقوع فيه" [3]، وفي المقابل نجد الغرب قد نظروا إلى الخطإ على أنّه شيء إيجابي بل

هو أمر لابدّ منه في عملية تعلّم وتعليم اللّغة، ولذلك خصّوه بالدراسة و التحليل، فلم يكتفوا بالإشارة إلى مواطن الأخطاء وتصنيفها فحسب، بل ركزوا اهتمامهم أكثر على أسباب ومصادر هذه الأخطاء لكي يتم تجنّبها في المستقبل، وكل ذلك وفق مناهج علمية خصصت لدراسة الأخطاء، وسوف يأتي الحديث عنها لاحقًا .

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع– لبنان– ط2– 1985، ص: 79.

[2] ولكن ذلك لا ينفي وجود إشارات– وهي نادرة جدّا– تعلّل بعض الأخطاء في الدراسات العربية، ومن ذلك ما ذكره الخفاجي في تعليل قول الزبيدي عندما خّطأ قولهم : "اشترت الدابة" وقال إن الصّواب هو:"اجترّت الدابة"، ففسر الخفاجي ذلك بقرب المخرج، فالخفاجي تنبّه إلى أنّ انقلاب الجيم المعطشة إلى شين في أفواه الناس سببه قرب مخرج الصوتين من الآخر وهي نظرة سليمة يؤيّدها الواقع اللّغوي" الزبيدي، لحن العّوام، ص : 70 .

[3] الزبيدي، لحن العوام، ص : 07 .

فاللّسانيون المحدثون إذًا نظروا إلى الخطإ على أنّه أمر طبيعي، يشكل جانبا مهّمًا من جوانب اكتساب اللّغة، لأنّه من خلال التعرّف على أخطاء المتعلمين وتصويبها تقلّ أخطاؤهم شيئا فشيئاً إلى أن يصل المتعلّم إلى إنتاج لغة سليمة من الإنحرافات، حتى أن بعضهم اعتبر عدم ظهور الأخطاء على ألسنة الدارسين أمرًا يعوق عملية التعلّم، يقول (دوجلاس براون) : <<فلا مفرّ من أن يقع الدارسون في أخطاء في أثناء عملية الإكتساب، وإذا لم يقعوا في أخطاء، فإنهم سيعوقون عملية الإكتساب التي تعتمد على الخطإ والإفادة من تصحيحه>> [1].

ونصل من خلال ما سبق، إلى أن إقصاء الخطأ أمر مستحيل في عملية تعلُّم وتعليم اللّغة، لأنّه من خلال التعرّف على هذه الأخطاء، وعلى الأسباب الكامنة وراء حدوثها يمكننا التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلّم في إكتساب اللّغة، وبالتالي إيجاد حلول مناسبة لها .

وقد ذكرنا سابقا بأنّ اللّسانيين المحدثين- وعلى رأسهم كوردر- قد ميزوا في دراستهم للخطأ بين نوعين من الأخطاء :

أ- أخطاء في الأداء الكلامي (Erreurs de performance)و هو ما سمّاه (كوردر) "بالأغلاط" وهي أخطاء غير نظامية (Erreurs non-systématique) ،وهذه الأغلاط تنتج في أغلب الأحيان عن حالات فيزيولوجية؛ مثل : الإرهاق والتوتر...، ويمكن لأي إنسان أن يقع فيها سواء في اللّغة الأم أو اللّغة الثانية .

ب- أخطاء في القدرة اللّغوية: "Erreurs de compétence"، وهو ما أطلق عليه (كوردر) بالأخطاء النظامية (Erreurs systématique)، وهي أخطاء ناتجة عن جهل المتعلم للقاعدة اللّغوية، أو التطبيق الناقص لها... وهذه الأخطاء هي الأكثر خطورة من

---

[1] دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص : 203 .

غيرها (أي الأغلاط)، لأنّها تدل على اختلالات في البنية النسقية للنظام اللّغوي الذي اكتسبه المتعلّم، يقول كوردر: <<فالأغلاط تُعزَى إلى الأداء أكثر منه إلى المقدرة اللّغوية، وبالتالي أقل خطورة من الأخطاء>> [1] .

ولذلك خصّ الباحثون (الأخطاء) بالدراسة وأولوها عناية خاصة، وذلك من خلال تحديد مواطن الأخطاء وتصنيفها على جميع مستويات اللغة المكتوبة منها والمنطوقة- والبحث عن الأسباب والعوامل التي تجعل المتعلّم يخفق في إنتاج جمل سليمة وصحيحة، لكي يتم تفاديها في المستقبل، كل ذلك كان وفق اتباع منهج لغوي سمّي بـ "منهج تحليل الأخطاء".

ولن نطيل الحديث هنا عن نظرة اللّغويين الغرب إلى الخطإ اللّغوي لأنّ الحديث عن "منهج تحليل الأخطاء" في المطلب اللاحق سيغنينا عن ذلك، فهو يبيّن لنا بجلاء المكانة والأهمية التي حظي بها الخطأ اللّغوي في الدراسات اللّسانية الحديثة .

---

[1] محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، ص : 150. ويراجع :
Y.Bertrand : Faute ou erreur ? Erreur et faute , Revue : Les langues modernes N° :5, 1987, paris

## المبحث الثاني :منهج تحليل الأخطاء<< L'analyse Des Erreurs>>.

### أولاً: نشأة منهج تحليل الأخطاء ، و مفهومه :

#### أ–نشأة منهج تحليل الأخطاء :

ظهرت في بداية النصف الثاني من القرن العشرين دراسات في ميدان تعليم اللغات ، اعتمدت على المنهج التقابلي أو ما يسمى بالتحليل اللغوي المقارن<< و هو منهج ذو هدف تطبيقي ،يهتم بتعليم اللّغة وتدريسها ، و يقابل في دراسته بين لغتين إتنثين، أو لهجتين إثنتين أو لغة ولهجة، و بعبارة أخرى بين مستويين لغويين متعاصرين>>[1].

و يعرفه (خليل أحمد عمايرة ) بأنه : <<أحد ميادين علم اللغة التطبيقي ،الذي يعد الجانب العملي التطبيقي للدراسات اللغوية التقابلية ،إذ أنها تمثل جانبه النظري فيه يقوم الباحث بدراسة مقابلة لظاهرة لغوية معينة في لغتين أو لهجتين لإثبات الشبه و الفروق بينهما .. وذلك لوضع حل للصعوبات التي تعترض من يريد تعلم لغة غير لغته>>[2].

فالهدف من إجراء هذه الدراسات التقابلية ، هو معرفة أوجه الشبه و الاختلاف بين هذين النظامين، و بالتالي تساعد على التنبّؤ بالصعوبات التي يواجهها الدارس في تعلّمه اللّغة الثانية ، لأنّ (روبيرت لادوRobert lodo) -وهو من أبرز زعماء هذا الاتجاه- يرى بأنّ التشابه بين اللّغة الأم و اللّغة الهدف يسهّل عملية التعلّم، و الاختلاف بينهما يصعّب عملية التعلم [3].

و يرى أصحاب هذا المنهج ،بأنّ التأثير السّلبي للّغة الأم أو ما يسمّى بالتدخّل اللّغوي ( Interférence) هو السبب الرئيس في وقوع المتعلّم في الخطإ.<< و ذلك لأنّ التلميذ

---

[1] محمود فهمي حجازي ، علم اللغة العربية (مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث و اللغات السامية) و كالة المطبوعات الكويت، دت ،ص41 .

[2] خليل أحمد عمايرة في نحو اللغة و تراكيبها ،دار عالم المعرفة ،وجدة ،ط1 ،1984 ، ص : 20.

[3] -H.Besse . Porquier , grammaires et didactique des langues, 1991, P: 201

الذي يريد التعبير باللّغة الثانية و لم يتقن بعدُ هذه اللّغة يلجأ في تقديرنا إلى قواعد لغته الأمّ، و يستمّدُ منها الإطار البديل للتعبير في اللّغة الثانية ، و تحصلُ الأغلاط عندما لا تتواءم القواعد في اللّغتين >>[1].

ولهذا السبب يجب إجراء دراسة تقابلية مفصّلة بين اللّغة الأمّ و اللّغة الثانية، يمكن من خلالها التنبُّؤ بالأخطاء و المشكلات المحتمل حصولها عندما يخفق المتعلّم في إنتاج جمل صحيحة ،فيلجأ إلى تطبيق قواعد لغته الأم على اللّغة الثانية ،فيحدث الخطإ نتيجة التدخّل اللّغوي (Interférence).

وفي أواخر الستينات من القرن العشرين و أوائل السبعينات ظهر اتجاه مضادّ " للتحليل التقابلي" أو ما يسمى"بالتقابل اللغوي" ،ويرى أصحاب هذا الاتجاه الجديد- وعلى رأسهم كوردر – ( pit corder ) أنّه من الخطإ الاعتماد على منهج التحليل التقابلي في التعرّف على المشكلات و الصعوبات اللّغوية التي توجه المتعلّمي للأسباب الآتية [2] :

1-ليس كل ما يتوقّع الباحث حدوثه نظريًا يقع بالفعل ، أي أنّ هناك بعض المشكلات التي يتنّبأ الباحث بوقوعها ،و لكنّها لا تحدث .

2-ليس كلّ الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم مصدرها التأثير السلبي للغة الأم أي ما يسمى " بالتدخل اللغوي" ، فهناك الكثير من الأخطاء ليس مردّها تدخل اللّغة الأم في اللغة الهدف ، بل تعود إلى عوامل أخرى متعددة لا يمكن تجاهلها .

3-هناك الكثير من الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم ،و لا يتنّبأ بها الباحث في التحليل التقابلي و لا يضعها في الحُسبان ،وكل ذلك إنْ دلّ على شيء فإنّما يدل على قصور واضح في هذا المنهج .

و لذلك اقترح هؤلاء منهجًا جديدًا اصطلحوا على تسميته "منهج تحليل الأخطاء "، إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنّ ( التقابل اللّغوي )يبالغ في ردّ الأخطاء جميعِها إلى التأثير السلبي للّغة

الأمّ – و هم و إن كانوا لا ينكرون تدخل اللّغة الأم في اللّغة الثانية – فإنهم يرون بأن هذا التدخل يكون في مجال محدود جدًّا ، فقد أثبتت الدراسات بأن الكثير من الأخطاء التي يقع

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص: 54 .

[2] يراجع : محمود إسماعيل صيني إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص :هـ ،و .

فيها المتعلّمون، يكون مصدرُها أسباباً أخرى ، كأسلوب التعليم ،وبيئة التعلّم ، الجهل بالقاعدة و طبيعة اللّغة المدروسة أي اللّغة الثانية ..

لقد ذُكر فيما مضى من البحث بأنّ بعض الباحثين قد قسّموا الأخطاء إلى نوعين أخطاء في القدرة و أخطاء في الأداء ، و بّينوا بأنّ أخطاء القدرة أو ما أسماها (كوردر) بـ " الأخطاء النظامية" هي التي يجب أن يخصّها الدارس بالبحث و في الحقيقة إن هذه الأخطاء (النظامية)لا يمكن دراستها إلا من خلال الأداء اللغوي للمتعلم لأن هذا الأداء – سواء كان كتابياً أو شفوياً – هو الذي يعكس قدرة المتعلم اللغوية ، و من خلاله فقط نتوصّل إلى معرفة حقيقة النظام اللغوي الذي اكتسبه المتعلم ، لأن" الكفاية اللغوية" كما يرى تشو مسكي chomsky<< هي حقيقة عقلية كامنة وراء السلوك (الأداء)الكلامي الظاهر>>[1].

فمن خلال معطيات الأداء اللغوي للمتعلّم يمكننا تحديد :<< التنظيم الضمني للقواعد الذي اكتسبه الإنسان و الذي يستعمله في الواقع في أدائه الفعلي>>[2].

و السؤال الذي يبقي مطروحاً هنا هو كيف يمكن أن نميز بين أخطاء القدرة و أخطاء الأداء؟

لقد أقرّ الباحثون بصعوبة التمييز بينهما : فقد ذكر أحدهم أنّه : << ليس من سبيل إلى معرفة ما إذا كان الخطأ مجرّد زلّة لسان تُعزَى إلى الأداء أم أنّه يعكس نقصاً في الإلمام باللغة >>[3].

وربّما المؤشّر الوحيد الذي بالإمكان الاعتماد عليه في هذا البحث للتمييز بين النوعين هو مؤشر التكرار و الشيوع ،فالأخطاء التي تكون نسبة تكرارها مرتفعة جداً تعتبر ناتجة عن

ضعف في المقدرة اللّغوية للمتعلّم ،في حين أنّ الأخطاء التي تكون نسبة تكرارها منخفضة فهي تعزى إلى الأداء الكلامي ،فعلي سبيل المثال : إذا كتب الطالب العدد(ثمانية) مضافاً ومؤنّثا ،بسبب إضافته إلى تمييزه المذكر ،في عشرة مواضع ،و أثبت كتابة الياء و تاء التأنيث في أخره ( ثمانية) في جميع هذه المواضع ،إلا في موضع واحد حيث حذف تاء التأنيث ،يمكن في هذه

---

(1) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص : 110 .

(2) المرجع نفسه ، ص : 63 .

(3) محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين ، التقابل و تحليل الأخطاء ، ص : 157 .

الحالة عدّ هذا الخطاء مجرد زلة أو هفوة ،و ليس ضعفا في المقدرة اللغوية للمتعلم ،لأنه لو كان كذلك لوجدنا أن الطالب يتذبذب بين الصحة و الخطأ ،أو أن الخطأ هو الغالب في جميع هذه الحالات.

## مفهوم تحليل الأخطاء (L'analyse des erreurs)

إذن لقد أدرك اللسانيون المحدثون أهمية الأخطاء و فائدتها في تعليم و تعلم اللغة ،ولذلك اهتموا بها و درسوها و حللوها وفق مناهج خصصت لهذا الغرض ،ومن بينها منهج تحليل الأخطاء (L'analyse des erreurs) الذي يعد مبحثا من المباحث اللغوية الحديثة الهامة ،وفرعا من فروع اللسانيات التطبيقية.

و يعرّف هذا المنهج <<على أنه دراسة أخطاء الطلاب في الإحتبارات أو الواجبات الكتابة لإحصائها و تصنيفها و التعرّف على أسبابها تمهيداً للوقاية منها أو معالجتها>>[1].

و هو ما يؤكده (نايف خرما) الذي يرى بأن هذا المنهج <<يقوم على عدة عوامل ،هي : التعرّف على الأخطاء الحقيقية و تمييزها من الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الإكتراث الكافي عند استخدام اللغّة ،ثم وصف هذه الأخطاء و تصنيفها (إلى أخطاء صوتية ،ونحوية صرفية أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب) ،وبعد ذلك تحديد أسباب هذه الأخطاء : هل هي ناجمة هن تداخل مع اللغة الأم ،أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعليمي أو عن الموقف التواصلي ؟>>[2].

و نستشف من هذين القولين بأن (منهج تحليل الأخطاء) يقوم على أسس موضوعية و منهجية واضحة المعالم ؛كما أنّه يردّ الأخطاء جميعها إلى تدخل اللغة الأم في اللغة الهدف (اللغة موضع التّعلم) بل يرى بأنّ مصادر الأخطاء متنوعة و متعدّدة ،وهدفه هو الكشف عن هذه المصادر (أسباب الأخطاء) و علاجها لكي يتم تجنبها مستقبلاً.

---

(1) عارف كرخي أبو خضيري ،تعليم اللغة العربية لغير العرب ،ص : 48.

(2) نايف خرما ،علي حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ،ص : 83.

و من ثم فإن منهج تحليل الأخطاء –كما يرى (H-Besse) له هدفان اثنان أحدهما نظري و يتضمن أهم جوانب سير عملية التعليم اللغوي و الآخر تطبيقي يتمثل في تحسين التعليم ،وكلاهما مكمل للآخر[1] و يضيف (H-Besse) بأنّ الخصوصية الأولى التي ينفرد بها منهج تحليل الأخطاء هو مساهمته الفعّالة المباشرة و غير المباشرة في تعليم اللغات و ذلك من خلال:

1-تحسين الوصف البيداغوجي.

2-تعديل مواقف و تطبيقات عملية التعليم و التعلم.

3-إدراك محتوى المناهج التربوية ،وإعادة تأهيل المعلمين في المعاهد التكوينية أين يتم بلورة و اختيار تطور الأفكار ،العميقة و السطحية في تعليم اللغات[2].

## ثانيا – مفاهيم متعلقة بتحليل الأخطاء :

قبل الحديث عن المراحل التي تمر بها عملية تحليل الأخطاء ، يجب التطرق إلى بعض المفاهيم و الإجراءات المتعلّقة بهذا المنهج:

**1-الأخطاء الإستقبالية و الأخطاء التعبيرية [1]**: هناك نوعان من الأخطاء :

---

[1] يراجع H.Besse . R . Porquier, Grammaires et didactique des langues, p : 207.

[2] يراجع ، المرجع نفسه ،ص : 211.

[1] يراجع ، المرجع السابق ، ص : 142-143.

-أخطاء إستقبالية

-أخطاء تعبيرية

و الحقيقة أنّ التعرّف على الأخطاء الإستقبالية مهمّ جدًّا ،و لكن ليس من السهل دراسة هذه الأخطاء ،فهي أخطاء << يصعب تحديدها و الإمساك بها للأسف الشديد، لأنّ متعلّم اللّغة الأجنبية قد يتلقّى كلامًا ما فتكون استجابته إيماءً أو حركة معينة ، و قد يأوي إلى الصمت ،و ليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحًا أم خاطئاً إلا إذا أنتج كلامًا >> [2].

ولذلك فإن المرتكز في تحليل الأخطاء هو الأداء التعبيري ،لأن الأخطاء في الأداء التعبيري الإنتاجي هي أخطاء قابلة للملاحظة و بالتالي قابلة للدراسة و التحليل ،و في ذلك يقول (كوردر):<< و دراسة الأداء التعبيري هي المصدر المباشر الوحيد للمعلومات حول قدرة الدارس الانتقالية >>[3].

بمعنى أن الأداء الإنتاجي يعكس لنا حقيقة النظام اللّغوي الذي اكتسبه المتعلّم .

**2- ألأخطاء الفردية و ألأخطاء الجماعية :**

إن الأخطاء يقع فيها الفرد ،ومع ذلك فإن "منهج تحليل الأخطاء" يهتم بدراسة أخطاء المجموعات لا الأفراد ، لأنّ المناهج و المقررات التعليمية إنما توضع للجماعات لا الأفراد ،و بالتالي يجب الاهتمام بأخطاء هذه الجماعات ،وفي ذلك يقول

(كوردو):<<و للأغراض العملية فإنّ أخطاء المجْموعات هي التي تهمّنا وذلك لأنّ مفردات المناهج و الإجراءات التصحيحية يتمُّ تصميمها للمجموعات و ليس للأفراد كما أنّ أخطاء المجموعات هي جزء من المادة الخام التي تبنى عليها المناهج و الإجراءات التصحيحية >>[1] .

---

[2] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ،1996 ،ص:51-52.

[3] يراجع : محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ،ص: 142.

[1] المرجع السابق ، ص : 142.

و لكن دراسة أخطاء المجموعات لا يمكن أن تكون ذات فائدة ،إلا إذا كانت هذه الجماعة متجانسة من حيث معايير العمر و المستوى و المعرفة اللغوية ،بل و حتى من حيث و حدة اللّغة الأمّ لهذه الجماعة ، لأنّ الأخطاء التي تصدر عن مجموعة متباينة اللغة الأمّ – أي لكل فرد من هذه المجموعة لغته الأمّ الخاصة به – تكون أكثر تغايرًا و اختلافاً من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة من حيث اللغة الأمّ [2]و ذلك يؤدّي إلى صعوبة في دراسة هذا الأخطاء و إيجاد تفسير وعلاج مناسب لها .

**3-الأخطاء الكلية و الأخطاء الجزئية :**

توصلت بعض الدراسات لأخطاء المتعلمين للغة الإنجليزية إلى أن السامع الناطق باللغة الهدف ،قد يفهم الرسالة بسهولة بالرغم من وجود عدة أخطاء فيها ،في حين أن خطأ و احدا قد يؤدي إلى سوء فهم الرسالة أو عدمه و بالتالي يعوق عملية الاتصال ،ولذلك صنف بعض الباحثين[3] الأخطاء من حيث الأهمية الإتصالية إلى صنفين:

**أ–أخطاء كلية** : و هي أخطاء تعوق عملية الإتصال إعاقة كاملة ،<< و هي تلك الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة >>[4] بحيث تجعل المتلقي يخطئ فهم الرسالة ،وهذه الأخطاء تتضمن الأنماط التالية [5] :

–الترتيب الخاطئ للكلمات في الجملة .

–أدوات ربط الجملة المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها.

–حذف المعينات التي تدل على الإستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة .

–تعميم قواعد النحو الشائعة على الإستثناءات .

**ب– أخطاء جزئية :**

و هي الأخطاء << التي تؤثر على عنصر واحد من عناصر الجملة >>[1] و لا تؤدي إلى إعاقة فهم الرسالة ،و قد ذكرت (مارينا بيرت marina burt ) بعض أنواع هذه الأخطاء

---

[2] يراجع ، المرجع نفسه ،ص : 142 ، و عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص :51.

[3] و من بينهم الباحثة ( مارينا بيرت marina burt) .

[4] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ،ص :167.

[5] يراجع : المرجع نفسه ، ص : 176-168 .

[1] المرجع السابق ، ص: 168.

في قولها : << و الأخطاء الجزئية تشمل أخطاء تصريف الاسم و الفعل كما تشمل الأدوات و الأفعال المساعدة وصوغ كلمات الكم ، و بما أنّ هذه الأخطاء مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة فإننا نسميها أخطاء جزئية أو محلية >>[2].

إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنّ مثل هذه الأخطاء الجزئية لا تؤثر على عملية الاتصال و بالتالي لا داعي إلى التنويه بها أو تصحيحها .

و قد أُجرِيَتْ الكثير من الدراسات حول هذه المسألة ،و من الأمثلة التي دُرِست في هذا المجال في تعليم اللغة الإنجليزية ،المثال الأتي [3] :

-Englich language use much people.

فهذه الجملة في الحقيقة تحتوي على ثلاثة أنماط من الأخطاء :

1-حذف أداة التعريف (the).

2-استعمال (much) بدل (many).

3-تقديم المفعول به (English language)عن الفاعل (peolple)في الجملة .

و قد سُئِلَ الناطقون الأصليون باللغة الإنجليزية عن أيّة جملة من الجمل المصحّحة الآتية أقرب إلى فهمهم :

1-(إضافة أداة التعريف **the** ) : **-the English language use much people**

**2-**(صححت **much** ) **-English language use many people** :

**3-**(صحح الترتيب) : **- much people use English language**

وقد أجمع هؤلاء في إجاباتهم على أنّ تصحيح ترتيب الفاعل و المفعول به في الجملة الثالثة هو الأقرب إلى الفهم ،في حين أن إضافة أداة التعريف (**the**) في التصحيح الأول و تصحيح كلمة (**much**) في الجملة الثانية لم يساعد على تحسين الفهم ، بل ذهبوا إلى أن تصحيح الخطأ الأول و الثاني دفعة واحدة في قولنا :

**The English language use many people**

لم يساهم في تحسين فهم الرسالة ، و لذلك أطلق على هذا النوع من الأخطاء(أي الخطأ في الترتيب) خطأً كلياً ،في حين أن الأخطاء الأخرى هي أخطاء جزئية و تصحيحُها لم يأتِ

---

[2] المرجع نفسه ، ص: 168.

[3] يراجع : المرجع نفسه ،ص :166 .

بفائدة ،و لذلك تقول (مارتينا بيرت martina burt):<<من وجهة نظر الاتصال الناجح ،فإن تصحيح جميع الأخطاء ليس ضرورياً ، وكما رأينا فإنّ تصحيح خطإ كلّيً واحد في جملة من الجمل يساعدُ في توضيح رسالة المتكلّم التي يرمي إليها أكثر مما يفعل تصحيح عددً من الأخطاء الجزئية في نفس الجملة >>[1].

صحيح أنّ هذه النظرة تركّز على ملكة التواصل في التعليم ،و ترجّح الجانب الاجتماعي الوظيفي للّغة على الجانب المعياري لها ، ولكنّها في الحقيقة تنظر إلى الخطإ نظرة (تسامحيّة)،لأنّها تدعو إلى غضّ النظر عن الأخطاء الجزئية ،ممّا يؤدّي إلى استفحال ظاهرة الخطأ على ألسنة و في كتابات المتعلّمين ،ولذلك يجب على المعلّمين و الباحثين العناية بجميع الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللّغة على جميع مستوياتها: (الصوتية و الصرفية والنحوية و الدلالية ...) تأكيدًا على مبدأ التكامل الوظيفي بين قواعد اللّغة ،و صوناً للأقلام و الألسنة من اللحن و الزّلل .

**4- مادة تحليل الأخطاء** : لقد سبقت الإشارة إلى الفرق بين الأخطاء الإستقبالية و الأخطاء الإنتاجية ،و أنّ تحليل الأخطاء يعتمد على دراسة الأخطاء التعبيرية لا الإستقبالية لأنّه من الصّعب التعّرف على هذه الأخيرة ، و لأنّ << التعبير في مجمله شفوياً كان أم تحريرياً ،هو الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية ،و تكشف عن مستوى الأداء اللغوي للمتعلم >>[2]،و من ثمّ فإنّ الأخطاء التعبيرية قد تكون شفوية (منطوقة)

أو مكتوبة ،و في الحقيقة أن دراسة الأخطاء المنطوقة أمر صعب لأنّه يتطلب الكثير من الوسائل المتطورّة ،كما يتطلب من الباحث جهداً كبيراً ، << و لكن من وجهة نظر عملية فمن الأسهل بالطبع أن تقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة >>[1] لأنّ هذه المادة يمكن ملاحظتها و مراجعتها و بالتالي يسهل على الباحث تحديد الأخطاء المكتوبة و دراستها .

و لابدّ من الإشارة إلى أنّ المادة المكتوبة التي ينتجها المتعلّم يمكن تقسيمها على قسمين :

أ-**التعبير التلقائي** : و مثال ذلك التعبير الحرّ و المقال و القصص ...

---

[1] المرجع السابق ، ص : 175.

[2] رشيد أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،إعدادها تطويرها تقويمها دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط2، 2000 م ، ص : 96.

[1] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص :143.

ب-**التعبير الموجّه** : كالترجمات و التلخيص و إعادة الصياغة ،.....

و تكاد أراء اللّغويين تُجمع على أنّ مادة التعبير التلقائي أي (الحرّ) هي التي تكشف لنا عن حقيقة النّظام اللّغوي للمتعلّم ، و ليس كلّ مادة صالحة لدراسة الأخطاء ، و هذا ما يؤكّده قول (عبده الراجحي): << و لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلّم تلقائياً كالتعبير الحرّ و المقال و القصص و الحوار الشفوي الحرّ ...>>[2].

-أمّا (كوردور corder) فقد وقف عند هذه المسألة ،و قام بدراسة نقدية مقارنة بين النوعين (التعبير الموجّه و الحرّ )، فتوصل إلى أنّ التعبير الموجّه، قد يجعل المتعلّم يستعمل (ينقل)جملاً أو فقرات بكاملها من النّص الأصلي ،و ذلك لا يساعدُ على كشف أخطاء المتعلّم، ولكن التعبير الحرّ قد يجعل المتعلّم يتجنّب ويتحاشى التعبير عن موضوع يجهله ،أو يتفادى استعمال قواعد لغوية يجهلها أو لا يتمكن من استعمالها استعمالاً صحيحاً، ليصل إلى نتيجة وهي أنّ التعبير الموجّه أكثر إثارة للأخطاء من التعبير الحرّ[3]، وهذا ما يؤكده قول (نايف خرما و علي حجاج ): << لا يمكن أن نكتفي مثلا بمواضيع الإنشاء التي نطلب من الطلاب كتابتها لمعرفة مدى تمكنهم من اللغة ،ذلك أن الطالب غالباً ما يلجأ إلى تجنب استعمال الكلمة أو الجملة أو صيغة الفعل ... الخ التي يشعر أنه غير متأكد منها ،و لذلك تبدو كتابته سليمة ،إلا أنها في الواقع يمكن أن تكون كذلك في حدود ما يعرفه و يتقنه و يستطيع استخدامه فقط ،لا في نطاق اللغة بمجملها >>[4].

## ثالثا – مراحل تحليل الأخطاء :

يمرّ تحليل الأخطاء بثلاث خطوات و مراحل إجرائية هي :

### 1)– تحديد الأخطاء و وصفها وتصنيفها:

**أ – تحديد الأخطاء:** لقد وضع (كوردر) نموذجاً لتجديد النطوق الخاطئة أو ما أطلق عليه مصطلح ( الجملة ذات البنية الخاصة ) في اللّغة التي ينتجها متعلّم اللّغة الثانية : ( أنظر الشكل <1>).

---

[2] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص :52 .

[3] يراجع : محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص: 143.

[4] نايف خرما و علي حجاج ، اللغات الأجنبية تَعلِيمها و تَعلُّمها ،ص :109 .

و حسب نموذج (كوردر) لتحديد الأخطاء التي ينتجها المتعلّم ، يجب أوّلاً التفريق بين نوعين من الأخطاء [1]:

**أ – أخطاء ظاهرة** : و هي التي لا تتفق بلا شكّ و القواعد النحوية على مستوى الجملة ،بمعنى أنّ المتعلّم هنا يخالف القواعد النحوية في اللّغة الهدف فيأتي بجمل سيئة الصياغة.

**ب–أخطاء غير ظاهرة (باطنة)**: و هي تراكيب صحيحة نحوياً على مستوى الجملة ،و لكنّها غير مفهومة داخل السياق بمعنى أنّ المتعلّم هنا قد يأتي بجمل جيدة الصياغة ،ولكن إذا وُضِعَ هذا التعبير في السّياق الذي وَرَدَ فيه فإنّ تفسيره لا يكون مقبولاً. << فعبارة (أنا بخير شكراً)صحيحة نحوياً على مستوى الجملة ،و لكنّها خطأ واضح إذا قيلت ردًّا على السؤال : (من أنت ؟) ،و من هنا يأتي التفريق المباشر و الواضح بين المصطلحين ،( أخطاء على مستوى الجملة ) و (أخطاء على مستوى الخطاب)>> [2].

ومن خلال هذا النموذج أيضاً يتبيّن لنا بأنّه إذا تمكّنا من تفسير الجملة التي أنتجها المتعلّم تفسيراً مقبولاً – مع و جود نوعي الخطاء الظاهر و الباطن – فما علينا حينئذٍ إلا أن نُعِيدَ صياغة و بناء الجملة التي أنتجها المتعلّم بشكل محكم في اللّغة الهدف ، ثم نقارن هذه الجملة التي صنعناها و الجملة الأصلية الخاطئة (أي ذات البنية الخاصة) لكي نتبين جوانب الاختلاف بينهما من حيث القواعد ، و بالتالي تحديد موضع الخطأ في (الجملة ذات البنية الخاصة).

كما يُشير هذا النموذج إلى استخدام الترجمة باعتبارها مؤشراً يشير إلى مدى تدخّل اللّغة الأمّ في تعلّيم اللّغة الثانية و كونها مصدراً للخطإ و ذلك إذا كان الباحث على علم بلغة المتعلّم

الأمّ ، أمّا إذا لم تكن له معرفة مسبقة لهذه اللغة فإنّه يصعب عليه تفسير الخطإ ،و في هذه الحالة و غيرها من الحالات التي يستعصي فيها تفسير كلام المتعلّم ، يتعذّر على الباحث تحليل أخطائه [1].

و إليك المخطط الذي وضعه كوردر corder و الذي يبين كيفية تحديد الجملة الخاطئة في لغة المتعلم :

***الشكل (1) : نموذج كوردر في التعرف على مواطن الأخطاء***

---

[1] يراجع : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص :144 ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ص :208.

[2] المرجع نفسه ، ص :208.

[1] يراجع ، المرجع السابق ، ص : 209.

**ب – وصف الأخطاء وتصنيفها** : وهذه الخطوة تأتي مباشرة بعد تحديد موضع الخطأ :

-لابدّ من وصف الخطأ و تصنيفه بدقة محكمة ،و وصف الخطأ يكون عن طريق مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلّم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف ،يقول (كوردر) << وصف الخطأ هو في الأساس عملية مقارنة ،مادّتها العبارات الخاطئة و العبارات المصحّحة ،و تسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي ،و ذلك بغضّ النّظر عن حقيقة أنّه قد توجد لدينا دراسات و صفية متعددة ( وفق مدارس نحوية مختلفة ) للغة الهدف ،بينما لا توجد لدينا أية دراسة و صفية للغة الدارس ،فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطإ لغوياً ونفسياً

بهدف المساعدة على التعلّم، فلا يهّمنا بالتّالي إلاّ ذلك الوصف الذي يبين مجالات اختلاف قواعد التحقيق في اللّغة الهدف عنها في لهجة الدارس >>[1].

– لقد ذكرنا فيما سبق بأنّ "تحليل الأخطاء" يركّز اهتمامه على أخطاء الجماعات لا الأفراد و أنّ هذه الجماعات يجب أن تكون متجانسة من جميع النواحي التعليمية و الاجتماعية و الذهنية ،وهناك شرط آخر يجب التنبيه إليه ، وهو أنّ منهج تحليل الأخطاء يُعْنىَ فقط بالأخطاء التي لها صفة من الاطراد و الشيوع في الجماعة المتجانسة << ذلك أنّ المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى هفوة أو غلطة أو مجرّد تخمين ،و يجب ألا نتحدّث عن القواعد التي يتبعها الدّارس و نحاول أنّ نصف في ضوئها لهجته هو أو لهجة الصّف عموماً "إلاّ حين نلاحظ إطراداً في ورود نفس الأخطاء ،و في ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج و البرامج التصحيحية >> [2].

–يجرى وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللغوي : الكتابة و الصوت و الصرف و النحو و الدلالة . و أي خطأ يقع فيه المتعلّم في أيّ مستوى من هذه المستويات إنّما يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لدى المتعلّم.فمتعلّم اللغة العربية الذي يقول : اشتريتُ ثلاثة خبز إنّما يدل على خلل في قاعدة من قواعد نظام العدد لديه ، و هكذا ..[3].

**2–تفسير الأخطاء** :إنّ الهدف من تحليل الأخطاء لا يقتصر على تحديد هذه الأخطاء و التعرّف على أنواعها فحسب ،بل إنّ الهدف الأساس من تحليل الأخطاء هو تفسير هذه الأخطاء بردّها إلى مصادرها و بيان الأسباب التي أدّت إلى وقوعها حتى يتمّ تفاديها مستقبلاً ،و يعتبر تفسير الخطأ اللغوي <<مجالا من مجالات علم اللّغة النفس << Psycholinguistique>> إذ يدور البحث فيه عن أسباب و كيفية حدوث الخطأ>> [1].

---

[1] يراجع ، المرجع السابق ، ص :145–146.

[2] المرجع نفسه ، ص : 146.

[3] يراجع : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص: 52–53.

[1] المرجع السابق ، ص 146.

فتفسير الخطأ يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية : لماذا تقع أخطاء معّينة ؟ و ما هي الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء ؟ وتوصّل الباحث إلى تفسير صحيح للخطإ يساعدُه على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتجنّبه.

إلا أنّ المشكلة التي تواجه الباحثين هي : عدم وجود معايير ثابتة و جامعة في مجال تفسير الأخطاء ،يقول (كوردر):<< و في غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلّم اللّغة الثانية ( أو اللغة الأولى) فإنّ التفسير ما يزال فرضياّ بدرجة كبيرة >>[2]، و مع ذلك يمكن التعرّض إلى أهم التفسيرات التي توصّلت إليها معظم الدراسات في مجال تحليل الأخطاء :

**أ–تدخّل اللّغة الأمّ** : فقد أثبتت الدراسات بأنّ المتعلم يميل إلى نقل بنية لغته الأمّ إلى اللغة الهدف ،و خاصة في المراحل الأولى من تعلّمه ، " فالشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللّغة الثانية ، فهو إمّا أن يلتزم الصّمت ، أو يستعمل ممّا لديه أقرب القواعد شبهاً ، أي قواعد لغته الأمّ" [3].

و هذا النقل قد يكون إيجابياً إذا عمل على تسهيل تعلم المهارة الجديدة (اللغة الهدف) بسبب أوجه الشبه بين المهارتين ،و قد يكون سلبيا بحيث يعمل على عرقلة تعلّم المهارة الجديدة بسبب أوجه الإختلاف بين المهارتين، و هذا ما يسمى بالتدخل اللّغوي (Interferance) [4]، فينتج عن ذلك الوقوع في الخطإ وقد أثبتت الدراسات التقابلية

جدواها و فعاليتها في هذا المجال ،كما أثبت تحليل الأخطاء فاعليته فيه ،إلا أنّ هذا الأخير لا يردّ جميع أخطاء المتعلّم إلى التدخل السلبي للّغة الأم ، بل يرى بأن هناك أسباباً أخرى إلى جانب التدخل اللغوي تؤدي إلى الوقوع في الخطأ من بينها :

**ب–الجهل بالقاعدة** : يُعدُّ هذا العامل من بين أهمّ العوامل التي تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء ،فمعلوم أنّ ما يتلقّاه المتعلم من مادة لغوية ما هو في الحقيقة إلا جزء من هذه اللغة ،كما أنّ تقديم هذه المادة اللغوية لا يتم دفعة واحدة ،بل يوزع على فترات و مستويات تعليمية متعددة ؛ فأبواب النحو العربي مثلا متعددة و متشعبة ،وهذه الأبواب لا تقرّر على

---

[2] المرجع نفسه ، ص 146.

[3] إسحاق محمد الامين ،محمود إسماعيل صيني ،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء،ص: 146 .

[4] يراجع : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص :55 –دوجلاس براون ،أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص : 214 .

المتعلّم في مستوى واحد و لا تقدم له دفعة واحدة ،بل توَزّع على فترات معينة حسب مستوى التلميذ و قدراته و استعداداته ،فإذا تصادف المتعلّم مع باب من أبواب النحو التي لم تقرّر عليه بعدُ، فإنّه لا محالة يقع في الخطإ و إن أصاب فبمحض الصدفة فالأخطاء إذًا تنشأ بسبب جهل المتعلّم بالقاعدة أو ما أسماه ( الرّاجحي)( المعرفة الجزئية باللّغة) لأنّ اللّغة كما يقول :<< نظام داخلي مستقلّ مكتفٍ بذاته ، أي أنّ أجزاءه كلّها مرتبطة ارتباطاً داخلياً ،أو أنّها نظام من أنظمة ، و معنى ذلك أنّ (أيّ) شيء لا يمكن أن نتعلّمه (كاملاً)إلاّ بعد أن نكون قد تعلّمنا (كلَّ) شيء (كاملاً)>> [1].

وعدم معرفة المتعلّم للقاعدة يدفعه إلى استخدام ما يقابلها في اللغة الأم ،فينتج عن ذلك (التدخّل) و هنا يظهر التدخل بين السببين السابقين .

**ج- المبالغة في التعميم و القياس الخاطئ** :قد تنتج الأخطاء عن الإفراط في التعميم ،و التعميم كما يعّرفه (جاكوبفتش)هو : << استعمال الإستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة ... و في تعلّم اللغة الثانية فإنّ بعض هذه الإستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللّغة ، أمّا بعضها الأخر فقد يكون مضلّلاً و غير قابل للتحقيق >>[2].

فالمتعلّم في هذه الحالة يأتي بقاعدة من قواعد اللغة الهدف اكتسبها مسبقاً و يطبقها على مواقف جديدة لا تنطبق عليها ، فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ . <<و قد وصف بعضُ الباحثين هذه الظاهرة بأنّها تعليم متخم للبنية>>[1].

ويتضح من ذلك، بأن مصدر الخطأ يتجاوز النقل من لغة إلى أخرى أو ما يسمى ( بالتدخل اللغوي) إلى نقل من نوع أخر و هو نقل داخل اللغة الهدف نفسها ،وهذا النقل قد

---

[1] عبده الراجحي ، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص: 54.

[2] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ص: 121.

[1] المرجع السابقه ،ص : 123 .

يكون إيجابياً و يساهم في اكتساب اللغة الثانية ، ولكنّه إذا زاد عن حدّه فإنه يؤدي إلى الوقوع في الانحرافات اللّغوية و هو ما يسمى بالإفراط في التعميم [2].

**د- بيئة التعلّم** : لقد أثبتت الدراسات بأنّ بيئة التعلّم كثيرا ما تكون سبباً في الوقوع في الأخطاء ،و يقصد ببيئة التعلّم هنا مثلاً : الفصل الدّراسي ، الكتاب المدرسي ،مادة التعلّم و المعلّم و هذا في حالة التعلّم المدرسي ،و الموقف الاجتماعي في حالة التعلّم الذاتي .

فكثيراً ما تنتج الأخطاء عن الشرح الخاطئ للمعلم ،أو عن بعض التراكيب أو الكلمات التي تُعَرضُ بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسي ،وذلك يؤدّي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة ،أو ما يسميه (ريتشاردز) بالمفاهيم الخاطئة ،أمّا فيما يخصّ الموقف الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية ، فهي تؤدي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء ،لأنّ اكتساب اللّغة الذي يتم في بيئة اجتماعية معينة بدون معلم ، قد يؤدي إلى تدخل اللهجة ( المحلية) في اللّغة الهدف ،فيؤدّي ذلك إلى الوقوع في الخطأ ،أي أن تلك اللهجة تصبح مصدراً للخطإ [3].

هذا عن بعض الأسباب التي توصّل إليها عدد من الباحثين من خلال دراساتهم التطبيقية (الميدانية) لأخطاء المتعلمين ،وسوف نرى من خلال تشخيص أخطاء الطلاب في كتابة العدد ،هل هي راجعة إلى هذه الأسباب أم أن هناك أسباباً أخرى تؤدّي بالطالب إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

## 3- تصويب الأخطاء :

لا يقتصر دور تحليل الأخطاء على تحديد مواطن الأخطاء و تصنيفها و معرفة أسبابها فحسب ،بل يسعى الباحثون و الدارسون من خلال تحليل الأخطاء إلى غاية أبعد من ذلك و هي التصدّي للأخطاء و علاجها ،فالباحثون <<لا يقومون بعبء تحليل الأخطاء اللّغوية رغبة في عملية التحليل ذاتها ، إذ أنّه من المعروف أنه ليس لتحليل الأخطاء غاية في ذاته ،بل

---

[2] يراجع :دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص : 218.

[3] المرجع نفسه ، ص : 219.

هو مجرّد أداة يتوسّلُ بها الدارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد و أجلّ و هي منع ظهور الأخطاء اللغوية المحتملة أو التصدي لعلاجها عند وقوعها >>[1].

و لا يمكن تصويب أخطاء المتعلم إلا بعد التعرف على مصادرها ،والعوامل التي أدت إلى وقوعها ،و قد عرفنا –فيما مضى من البحث – بأن هذه الأسباب متنوعة ؛ فمنها ما يعود إلى التدخل اللغوي ،و منها ما يعود إلى الجهل بالقاعدة ،ومنها ما يعود إلى عوامل نفسية ... و الوصول إلى تفسير صحيح للأخطاء يساعدُ على علاجها و تفاديها في المستقبل. على أنّ الباحثين اللسانين يؤكدون على شيء مهم و هو أن تصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم نفس المادة للمتعلم مرة أخرى ،كما هو معروف في مدارسنا العربية بدروس التقوية و التدعيم بل يتم عن طريق التعرف على سبب الخطإ ،ثم تقديم المادة الملائمة[2].

و هو ما يؤكد عليه (ميشال زكريا) عندما تحدث عن دراسة أخطاء المتعلمين في قوله :<< إنّ عملية تصحيح الأغلاط لا تقتصر على إعادة تقديم المادة اللغوية بواسطة التمارين ذاتها ،بل تقتضي تفهم مصدر الأغلاط على نحو يمكن الأستاذ من توفير المادة اللغوية الملائمة >>[3].

–إلا أنّ الآراء حول طريقة تصحيح و تصويب الأخطاء تختلف :

فهناك من الباحثين من يرى بأن التصحيح الفوري أو العَلَنِي للخطأ لا يَسرُّ المتعلمين بل يؤدي إلى الإصابة بنوع من الإحباط و فقدان الثقة بالنفس [1] و في ذلك يقول (براون دوجلاس) إنّ <<كثرة المقاطعات و التصحيح و الاهتمام بالتراكيب الخاطئة ،غالبا ما تؤدي بالدارس إلى أن يتخلى عن محاولاته في الاتصال بالآخرين ، لأنّه يدرك أن معظم ما يقوله خطأ و أنّ الأمل ضئيلٌ في أن يقول شيئاً صحيحاً >>[2].

---

[1] عارف كرخي أبو خضيري ، تعليم اللغة العربية لتغير العرب ،ص: 49.

[2] يراجع : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص :57.

[3] ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص :54.

[1] يراجع : محمود اسماعيل صيني و اسحاق محمد الامين ،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص: 175.

[2] دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص :239.

في حين يرى أنصار اتجاه آخر .وقد سبقت الإشارة إليه في البحث –و من بينهم (بيرت) أن تصحيح الأخطاء يجب أن يقتصر على الأخطاء التي تؤثر على الفهم و تعوق الاتصال ،و أنّ ذلك << سيؤدّي بلا شك إلى أسلوب أكثر تأثيراً و إمتاعاً من أسلوب التصحيح الشامل أي تصحيح جميع الأخطاء >> [3].

ويوافق (هندركسون) (بيرت)فيما ذهبت إليه عند تمييزها بين ما يسمى بالأخطاء الجزئية و الأخطاء الكلية ،ويرى بأن المعلم الفطن هو الذي يجب أن يتبين الفرق بينهما ويقوم بتصحيح الأخطاء الكلية فقط ،لأنها تحول دون فهم الرسالة ،في حين يوصي بعدم تصويب الأخطاء الجزئية لأنها لا تعوق الاتصال ،و أنّ تصحيح مثل هذه الأخطاء يشوش ذهن المتعلم ،و يمنعه من الاسترسال في إنتاجه الإتصالي [4].

و الحقيقة أنّ مسألة تصويب الأخطاء مسألة شائكة جداً ،إذ ليس من السهل الإجابة عن السؤال : متى و كيف تعالج أخطاء المتعلمين ؟ غير أنّ الرأي القائل بعدم تصحيح هذه الأخطاء ،أو تصحيح الأخطاء الكلية دون الجزئية في الحقيقة يعزز ظهور الأخطاء عند المتعلم .

## رابعاً – أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة :

إنّ لمنهج تحليل الأخطاء ( Analyse des erreurs) أهمية بالغة في تعليم اللغة لأبنائها ،أو لغير أبنائها ،إذ لا يقتصر دور تحليل الأخطاء ،على تحديد الأخطاء و تصنيفها و البحث عن أسبابها فحسب ،بل الهدف من ذلك هو القضاء على هذه الأخطاء نهائيا أو التقليل منها ،فمن خلال تحديد الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون ومدى شيوعها على ألسنتهم أو في كتاباتهم ،و التعرف على أسبابها ، يمكن الباحث من التعرف على الصعوبات و

---

[3] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص :175.

[4] يراجع: دجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص240-241.

المشكلات اللغوية التي تواجه المتعلم و بالتالي البحث عن الحلول المناسبة لها ،فتحليل الأخطاء << يساعد معلم اللغة على اختيار النظام الذي يزوّد التلاميذ فيه بالمفردات اللغوية ،كما يمكنه من الإفادة من معرفة درجات شيوع الأخطاء في تحديد نوعية الأخطاء ، التي يمكن أن يعالجها معالجة جدية ، فيوليها أولوية خاصة ، ويختار طبقاً لها التدابير اللازمة للتعلم ، و التي يمكن أن تعينه في عملية التدريس إعانة بالغة >>[1] بل و أكثر من ذلك ، إذ بإمكان القائمين على شؤون التربية و التعليم الاستفادة من نتائج بحوث تحليل الأخطاء في و ضع الكتب و صياغة المناهج ، و ذلك من خلال استدراك المباحث و الأبواب اللغوية التي أثبتت هذه الدارسات ضعف المتعلم فيها ،و إدراجها في المناهج و المقررات التعليمية حسب الأولوية، كما يمكن (تحليل الأخطاء) من اختيار طريقة التدريس المناسبة إذ ثبت الخلل في الطريقة المتبعة [2].

وإذا كانت الدراسات اللسانية التطبيقية قد ركزت معظم إهتمامها على تطبيق منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية و تعلمها) ،فإن ذلك لا يعني بأن هذا المنهج ليس له جدوى في تعليم اللغة لأبناءها بل بإمكان الإعتماد على هذا المنهج في تعليم اللغة للناطقين بها من أبناءها و الإستفادة منها ،وهذا ما سأحاول إثباته من خلال إعتماد هذا المنهج في تحليل أخطاء العدد في كتابات الطلاب الجامعيين.

---

[1] عارف كرخي أبو خضيري ، تعليم اللغة العربية لغير العرب . دراسات في المنهج و طرق التدريس، ص ،49 -50 .

[2] يراجع : المرجع نفسه ، ص : 60-63.

**توطئة : (وصف المدونة)**

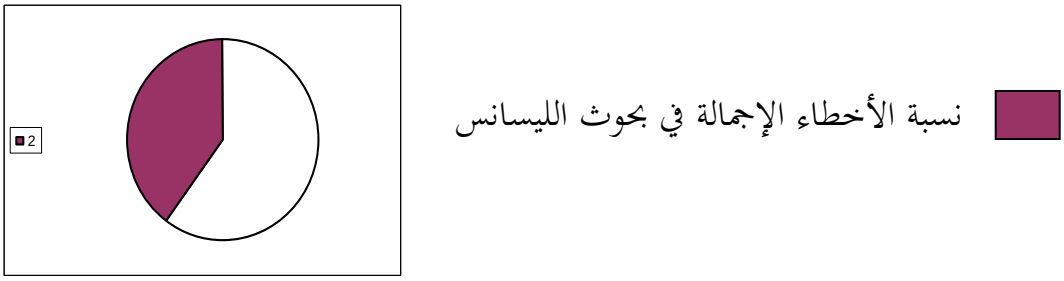
لدراسة و تحليل أخطاء طلبة اللغة العربية في الجامعة الجزائرية ،المتعلقة بكتابة العدد، و الكشف عن أنواعها و أسبابها ،استوجب الأمر اختبار مدونة مكتوبة من إعداد الطلبة ،فوقع إختياري على صنفين من البحوث اللغوية الجامعية و هي (بحوث الليسانس و الماجستير) للأسباب المذكورة في المقدّمة ،ولما كان من الصعب الإطلاع على كل البحوث اللّغوية التي أُنجزت في الجامعة الجزائرية و تحليلها ،عمدت إلى اختيار عيّنات من الرّسائل (البحوث) الجامعية اختياراً عشوائياً ليستقرّ اختياري في الأخير على عيّنة مكوّنة من واحد و عشرين بحثاً إليك أهم معطياتها :

| **العينة المدروسة** | بحوث الليسانس | بحوث الماجستير |
|---|---|---|
| **التخصص :** | لغة عربية | لغة عربية |
| **عدد البحوث :** | 14 بحثا | 7 بحوث |
| **التحديد الزمني :** | (1999م-2004م) | (1995م-2005م) |
| **التحديد المكاني :** | جامعات : تلمسان –عنابة ورقلة | جامعات : باتنة –بسكرة – تلمسان –الجزائر |

و لمزيد من التفاصيل راجع الملحق (1) ص: و الملحق (2) ص: من هذا البحث

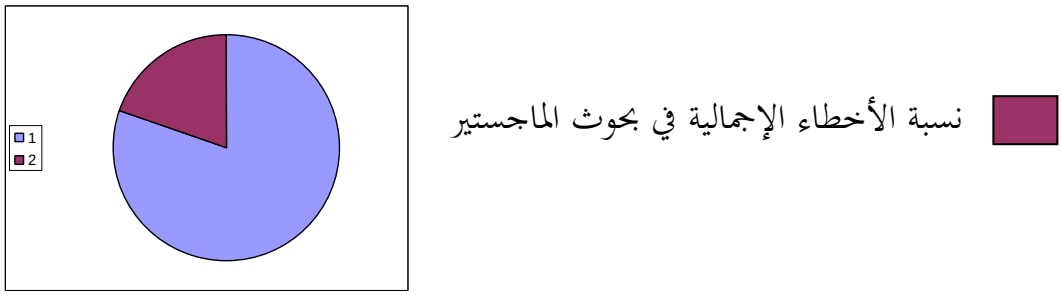
## المبحث الأوّل : تحديد الأخطاء وصفها و تصنيفها

إن أولى خطوة يقوم بها محلّل الأخطاء –كما سبقت الإشارة إليه– هي تحديد مواضع هذه الأخطاء و التعرّف على نوع كل منها ،وهذا ما ستكشف عنه هذه المرحلة من الدراسة.
فمن خلال تفحُّصي للمدونّة محور هذه الدراسة، وجدتُ أن الأخطاء التي وقع فيها طلبة الليسانس أكثر من الأخطاء التي وقع فيها طلبة الماجستير ؛حيث استُعمِل العددُ سبعمائة و خمساً و خمسين مرة في بحوث الليسانس الأربعة عشر ،ووصل عدد الأخطاء فيها إلى ثلاثمائة و تسعة أخطاء أي بنسبة مائوية قدر بـ 40 %




***رسم تمثيلي يبين النسبة الإجمالية لأخطاء العدد في بحوث الليسانس***

أما في بحوث الماجستير السبعة ،فقد ورد فيها العدد أربعمائة و ثلاثاً و عشرين مرةً ،وبلغ عددُ الأخطاء فيها أربعةً و ثمانين خطأً ،بنسبة قدرت بـ : 19.85%.




***رسم تمثيلي يبّين النسبة الإجمالية الأخطاء العدد في بحوث الماجستير***

كما مكنني تحليل هذه الأخطاء من التعرّف على أنواع الأخطاء العددية التي وقع فيها طلبة اللغة العربية في الجامعة الجزائرية و هي ستة أنواع :

-أخطاء في تأنيث العدد و تذكيره.

-أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد .

-أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود.

-أخطاء في نعت المعدود.

-أخطاء في صياغة المعدود.

-أخطاء في تعريف العدد و تنكيره.

و لا يتوقف دور تحليل الأخطاء على التعرّف على أصناف الأخطاء فحسب ،بل يتعداه إلى التعرّف على درجات شيوع كل نوع من هذه الأنواع ،وهذا ما يبيّنه الجدول الآتي :

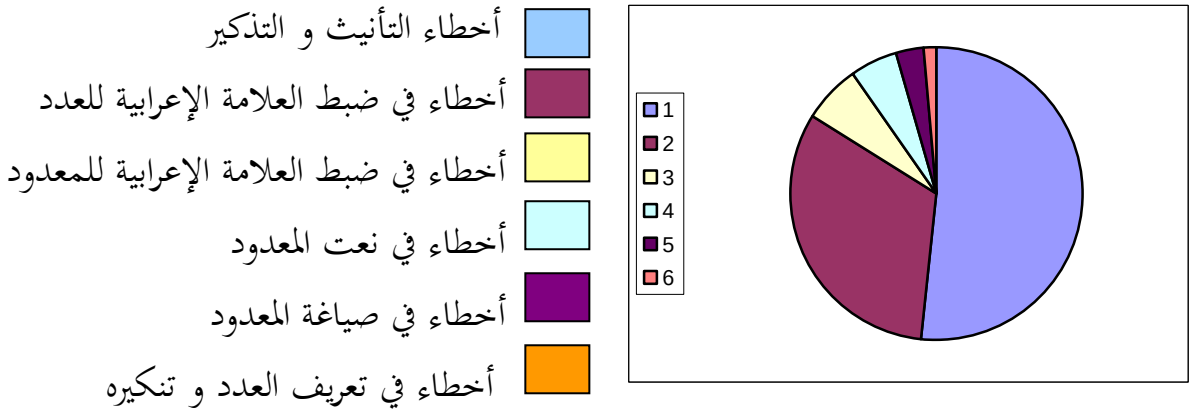
| نوع الخطأ | نسبة وروده في بحوث الليسانس | نسبة وروده في بحوث الماجستير |
|---|---|---|
| خطأ في تأنيث العدد و تذكيره | % 52,31 | % 71,42 |
| أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد | % 31,45 | % 14,28 |
| أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود | % 6,62 | % 3,57 |
| أخطاء في نعت المعدود | % 4,96 | % 3,57 |
| أخطاء في صياغة المعدود | % 3,31 | % 3,57 |
| أخطاء في تعريف العدد و تنكيره | % 1,32 | % 3,57 |

***الجدول (1) : جدول يوضح النسب المائوية لأنواع الأخطاء العددية في عيّنة البحوث اللغوية المدروسة***

تكشف النتائج المرصودة في هذا الجدول ،بأنّ الأخطاء في تأنيث العدد و تذكيره أعلاها عدداً في بحوث الليسانس ؛حيث بلغت نسبتها : 52.31 % ،ثم تلتها الأخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد بنسبة قدرت بـ : 31.45 % ،ثم الأخطاء المتعلقة بضبط العلامة الإعرابية للمعدود بنسبة 6.62 % ،فالأخطاء المتعلقة بنعت المعدود بـ 4.96 % ثم

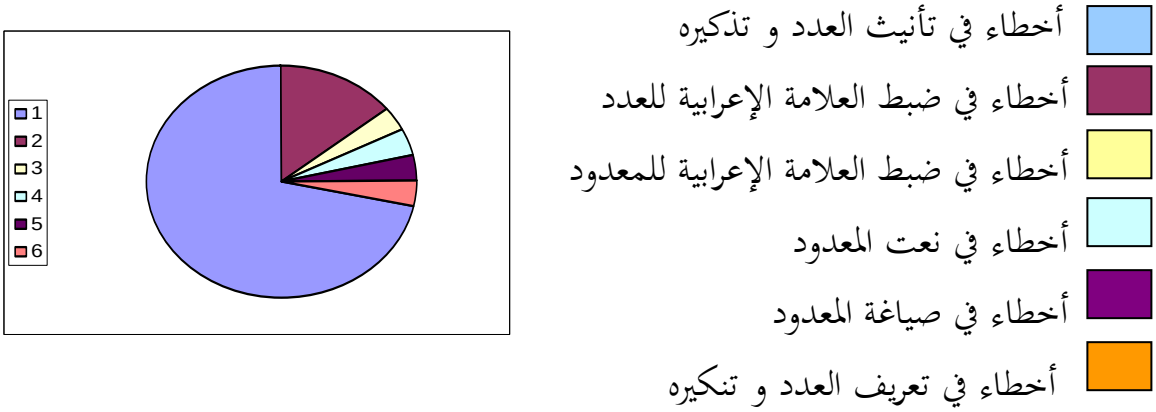
الأخطاء في صياغة المعدود بنسبة 3.31 % ،في حين سجّلت الأخطاء المتعلقة بتعريف العدد و تنكيره أدنى نسبة قدّرت بـ 1.32 % .

و التمثيل الموالي ،يوضح لنا هذه النسب أكثر :




***تمثيل بياني يوضح النسب المائوية الإجمالية لأنواع الأخطاء العددية في بحوث الليسانس***

و الأمر نفسه ينطبق على درجات شيوع الأخطاء في بحوث الماجستير ؛حيث سجلت الأخطاء في تأنيث العدد و تذكيره أكبر نسبة قدرت بـ 71.42 % ثم تلتها الأخطاء المتعلقة بضبط العلامة الإعرابية للعدد بنسبة : 14.28 % ،في حين تقاسمت الأخطاء المتعلقة بضبط المعدود و نعته و صياغته ،و الأخطاء المتعلقة بتعريف العدد وتنكيره المرتبة الثالثة ،بنسبة قدرت بـ : 3.57 % ،وفيما يلي تمثيل بياني يوضح لنا الصُّورة أكثر :




***تمثيل بياني يوضح النسب المائوية الإجمالية لأنواع الأخطاء العددية في بحوث الماجستير***

وقد أظهرت الدراسة الإحصائية لأخطاء الطلبة في البحوث اللغوية ،بأن نسب هذه الأخطاء تتفاوت من بحث إلى آخر ،بحيث سجل البحث [تخ 9] أعلى نسبة قدرت بـ : 69.23 % في حين سجل البحث [مج1 ] أدنى نسبة قدرت بـ : 7 % .

و على العموم فإنّ الإحصاءات التي أنجزت ،بيَّنتْ بأن نسبة شيوع الأخطاء العددية في بحوث الليسانس مرتفعة جدا مقارنة بالأخطاء الموجودة في بحوث الماجستير ،والجدولان المواليان يقدمان تفاصيل أكثر عن أنواع الأخطاء العددية و إحصائها في كل بحث على حده:

| رمز البحث | عدد مرات ورود العدد فيه | عدد الأخطاء الواردة فيه | أنواع الأخطاء العددية و إحصاؤها في كل بحث | | | | | | النسبة المائوية للأخطاء في كل بحث |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أخطاء في تأنيث العدد و تذكيره | أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد | أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود | أخطاء في نعت المعدود | أخطاء في صياغة المعدود | أخطاء في تعريف العدد و تنكيره | |
| تخ 1 | 40 | 5 | 1 | 4 | – | – | – | – | % 12,5 |
| تخ 2 | 35 | 14 | 5 | 4 | – | – | 5 | – | % 40 |
| تخ 3 | 155 | 54 | 21 | 29 | 1 | 2 | 1 | – | % 34,83 |
| تخ 4 | 30 | 11 | 6 | 1 | 3 | – | 1 | – | % 36,66 |
| تخ 5 | 40 | 22 | 19 | 2 | – | – | 1 | – | % 55 |
| تخ 6 | 60 | 12 | 10 | 1 | – | – | – | 1 | % 20 |
| تخ7 | 18 | 9 | 4 | 4 | 1 | – | – | – | % 50 |
| تخ 8 | 28 | 7 | 7 | – | – | – | – | – | % 25 |
| تخ 9 | 78 | 54 | 23 | 29 | – | – | 1 | 1 | % 69,23 |
| تخ 10 | 48 | 22 | 14 | 8 | – | – | – | – | % 45,83 |
| تخ11 | 25 | 15 | 15 | – | – | – | – | – | % 60 |
| تخ 12 | 105 | 29 | 21 | 7 | – | – | 1 | – | 27,61 % |
| تخ13 | 63 | 33 | 4 | 2 | 14 | 13 | – | – | % 52,38 |
| تخ14 | 30 | 15 | 8 | 4 | 1 | – | – | 2 | % 50 |
| المجموع | 755مرة | 302خطأ | 158خطأ | 95خطأ | 20خطأ | 15خطأ | 10أخطاء | 4أخطاء | – |
| النسب المائوية الإجمالية | %100 | % 40 | %52,31 | %31,45 | %6,62 | %4,96 | % 3,31 | % 1,32 | – |

***الجدول (2) : جدول إحصائي يوضّح أنواع الأخطاء العددية و نسب تواترها في بحوث التخرج (الليسانس)***

| رمز البحث | عدد مرات ورود العدد فيه | عدد الأخطاء الواردة فيه | أنواع الأخطاء العددية و إحصاؤها في كل بحث | | | | | | النسب المائوية للأخطاء في كل بحث |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أخطاء في تأنيث العدد و تذكيره | أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد | أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود | أخطاء في نعت المعدود | أخطاء في صياغة المعدود | أخطاء في تعريف العدد و تنكيره | |
| مج1 | 100 | 7 | 7 | - | - | - | - | - | % 7 |
| مج2 | 55 | 21 | 17 | 3 | - | 1 | - | - | % 38,18 |
| مج3 | 19 | 7 | 5 | 2 | - | - | - | - | % 36,84 |
| مج4 | 66 | 20 | 18 | 1 | 1 | - | - | - | % 30,30 |
| مج5 | 23 | 5 | 1 | 2 | 1 | - | - | 1 | 21,73 % |
| مج6 | 130 | 18 | 8 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 13,84 % |
| مج7 | 30 | 6 | 4 | - | - | - | 1 | 1 | % 20 |
| **المجموع** | 423مرة | 84خطأ | 60خطأ | 12خطأ | 3أخطاء | 3أخطاء | 3أخطاء | 3أخطاء | - |
| **النسبة المائوية الإجمالية** | %100 | % 19,85 | % 71,42 | % 14,28 | % 3,57 | % 3,57 | % 3,57 | % 3,57 | - |

***الجدول (3) : جدول إحصائي يوضّح أنواع الأخطاء العددية و نسب تواترها في بحوث الماجستير***

و بعد أن عرّفتنا هذه الدراسة الإحصائية على أنواع الأخطاء في كتابة العدد لدى الطلبة ،وإحصاء كل نوع منها ،نأتي الآن على تحليل هذه الأخطاء ووصفها ،وذكر

التفاصيل المتعلقة بكل نوع ،ثم يبان وجه الصواب في كل موضع خالف فيه الطلبة قواعد العدد وللتنبيه فإن أي رقم وضع أمامه (*) في الجداول الآتية يشير إلى أن الجملة تحتوي على أكثر من خطأ، وسوف يتكرر ذكرها في جدول آخر يعالج النوع الآخر من الأخطاء.

## أولاً : أخطاء في تأنيث العدد و تذكيره

من خلال الجدولين (2) و (3) يتبيّن لنا بأن أكثر أنواع أخطاء العدد وروداً في بحوث الطلبة هي الأخطاء المتعلقة بتأنيث العدد و تذكيره ،حيث بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء في بحوث الليسانس : 52.31% ،كما تجاوزت في بحوث الماجستير نسبة : 71% ،كما أثبت لنا الجدولان بأن هذا النوع من الأخطاء فرض نفسه في كل بحوث الليسانس و الماجستير المدروسة ،بل أكثر من ذلك ،فقد تبيّن بأنّ الأخطاء المتعلقة بتأنيث العدد و تذكيره بلغت نسبة 100 % في بعض البحوث (تخ 8 – تخ 11 –مج 1).

و الجدول الموالي يسرد لنا جملة المواضع التي خالف فيها الطلبة قواعد العدد من حيث التأنيث و التذكير :

| رمز البحث | الصفحة | الجملة التي ورد فيها الخطأ في تأنيث العدد و تذكيره | الصـواب |
|---|---|---|---|
| تخ 1 | 34 | حدد الدارسون من أهل الإختصاص ثلاث صوائت | ...ثلاثة صوائت |
| تخ 2 | 20 | بزيادة أربع على قراءة هؤلاء العشر | ...على قراءة هؤلاء العشرة |
| | 27 | و أحكام الميم الساكنة و هي ثلاث | ... و هي ثلاثة |
| | 42 | ...و هذه الحروف الإحدى عشرة | ... الحروف الأحد عشر |
| | 43 | ...من المقاربات الثلاثة | ... من المقاربات الثلاث |
| | 59 | ...النون الساكنة تسعة مرات | ...تسع مرات |
| تخ 3 | ب | ...و بعد الفصول الثلاث | ...الفصول الثلاثة |
| | 16 | ...تبلغ نحو خمسة و عشرين صيغة | ...خمس و عشرين صيغة |
| | 92* | بلغ عددها اثنتا عشرة فعلاً | ...اثني عشر فعلاً |
| | 98* | وردت واحد و ثلاثون مرة | ...إحدى و ثلاثين مرة |
| | 100 | وقد أحصينا منه حوالي إحدى عشرة فعلا | ...أحد عشر فعلاً |
| | 102 | استخدم الشاعر أربع أبنية | ...أربعة أبنية |
| | 103* | منها ثمان و أربعين فعلاً ثلاثياً | منها ثمانية و أربعون فعلا ثلاثياً |
| | 107* | ظهر حوالي مائة و أربع و سبعون فعلاً | ...مائة و أربعة و سبعين فعلاً |
| | 108 | ورد حوالي إحدى عشرة فعلاً | ...أحد عشر فعلاً |
| | 110 | فقد ظهر أربع و ثلاثون فعلاً | ...أربعة و ثلاثون فعلاً |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 110 | المهموز ورد حوالي تسعة عشرة مرة | ...تسع عشرة مرّة |
| | 110 | ورد إحدى عشرة فعلاً | ...أحد عشر فعلاً |
| | 145 | بالإضافة إلى هاته الصيغ الثلاثة | ...الصيغ الثلاث |
| | 147 | ورد ثمانية عشرة مرة | ...ثماني عشرة مرة |
| | 147 | ورد سبعة عشرة مرة | ...سبع عشرة مرة |
| | 147 | استقدم الشاعر بناء (فعل) ستة عشرة مرة | ...ست عشرة مرّة |
| | 151 | ...خمسة عشرة مصدراً | ...خمسة عشر مصدراً |
| | 155 | أربعة (مرات) منها من أفعال ثلاثية | ...أربع مرات |
| | 156 | ورد في النماذج خمسة صيغ للمبالغة | ...خمس صيغ |
| | 156 | ثلاثة (صيغ) منها مشتقة | ...ثلاث صيغ ... |
| | 156 | بلغ عددها خمسة عشرة اسماً | ...خمسة عشر اسماً |
| تخ4 | 30 | تناولت هذه السورة ثلاثة قصص | ...ثلاث قصص |
| | - | وردت ست ضمائر | ...ستة ضمائر |
| | 66 | وقد وردت خمس ضمائر | ...خمسة ضمائر |
| | 67 | ورد ثلاث ضمائر مخاطب | ...ثلاثة ضمائر |
| | 73 | نلاحظ ورود ثلاث ضمائر للمخاطب | ...ثلاثة ضمائر |
| | 73 | فلقد ورد ثلاثة عشرة ضميراً | ...ثلاثة عشر ضميراً |
| تخ5 | 17 | و هذه الأبنية الثلاث | ...الأبنية الثلاثة |
| | 18 | تصاغ على اثني عشرة وزناً | ...اثني عشر وزناً |
| | 33 | ورد اسم الفاعل واحداً و ثلاثين مرة | ...إحدى و ثلاثين مرّة |
| | 33 | منها ثمانية و عشرون مرة | ...ثمان و عشرون مرّة |
| | 33 | و من الثلاثي اللازم خمسة عشر مرة | ...خمس عشرة مرّة |
| | 33 | و من الثلاثي المتعدي سبعة عشر مرة | ...سبع عشرة مرة |
| | 33 | و من الثلاثي المعتل أربعة مرات | ...أربع مرات |
| | 33 | ورد أربعة عشرة مرة | ...أربع عشرة مرة |
| | 33 | لا تخلو أفعل التفضيل من ثلاثة أحوال | ...من ثلاث أحوال |
| | 38 | و من الثلاثي المتعدي أربعة عشرة (اسم مفعول) | ...أربعة عشر |
| | 38 | و من الثلاثي الصحيح أربعة عشرة اسماً | ...أربعة عشر اسماً |
| | 41 | ...و من الثلاثي المجرّد خمسة (صيغ) | ...خمس (صيغ) |
| | 41 | ...و من الثلاثي المزيد فيه بحرف اثنان (صيغ) | ...اثنتان |
| | 41 | و من المعتل أربعة (صيغ) | ...أربع (صيغ) |
| | 41 | و من الصحيح خمسة (صيغ) | ...خمس (صيغ) |
| | 41 | و من اللازم ثلاثة (صيغ) | ...ثلاث (صيغ) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 41 | و من المتعدي ستة (صيغ) | ...ست (صيغ) |
| تخ6 | 43 | منها واحد و أربعون مرة ... | ...منها إحدى و أربعون مرة |
| | 43 | ...وواحد و أربعون (مرة) من الصحيح | ...و إحدى و أربعون (مرة) |
| | أ | و تعدادها خمسة عشرة منصوباً | ...خمسة عشر منصوباً |
| | 6 | و كذلك أفعال الحواس الخمسة | ...الحواس الخمس |
| | 16 | ما يقدر باثني عشر ألف ذراع | ...باثنتي عشرة ألف ذراع |
| | 16 | ...يقدر بثمانية أدوات | ...بثماني أدوات |
| | 26 | للاستثناء ثمانية أدوات | ...ثماني أدوات |
| | 49 | عمدنا إلى اختيار ثلاثة (أدوات) منها | ...اختيار ثلاثٍ منها |
| | 60 | ذكر في السورة ست مرات ،خمسة منها ... | ...خمساً منها |
| | | أحوال المفعول لأجله ثلاثة | أحوال المفعول لأجله ثلاث |
| | 29 | لا يخلو اسم لا النافية للجنس من ثلاثة أحوال | ...من ثلاث أحوال |
| | 30 | لخبر كان و أخواتها سنة أحوال | ...ست أحوال |
| تخ 7 | 44* | من بين ثلاث و تسعين و مائة موضعاً | من بين ثلاثة و تسعين و مائة موضع |
| | 51 | المعجم لم يستعمل سوى ثلاثة وسائل | ...ثلاث وسائل |
| | 52 | و أعطى للباطل عشرة دلالات | ...عشر دلالات |
| | 22 | ...و الباطل اثنين و عشرين مرة | ...اثنتين و عشرين مرة |
| تخ8 | 03 | يتكون جزء "تبارك" من إحدى عشر سورة | ...من إحدى عشرة سورة |
| | 31 | الآيات الثلاثة الأولى | الآيات الثلاث الأولى |
| | 35 | وردت في ست مواضع | ...في ستة مواضع |
| | 38 | ورود هذا النمط في ثلاث مواضع | ...في ثلاثة مواضع |
| | 42 | تبني العرب أسماء المبالغة على اثنتي عشر بناء | ...على اثني عشر بناءً |
| | 43 | وردت هذه الصيغة في ست مواضع | ...في ستة مواضع |
| | 44 | وردت في أربع مواضع | وردت في أربعة مواضع |
| تخ 9 | أ | مقسّمة إياه إلى ثلاث مباحث | ...إلى ثلاثة مباحث |
| | 4 | تعالج فيه أربع مستويات | ...أربعة مستويات |
| | 18* | ورد في القصيدة حوالي تسعمائة و اثنان و خمسون مرة | ...حوالي تسعمائة و اثنتين و خمسين مرة |
| | 19 | و بتنوع هذه المقاطع الثلاث | ...المقاطع الثلاثة |
| | 23 | ترد بعد سطر أو سطرين أو ثلاث... | ...أو ثلاثة |
| | 25* | الدال تكرر حوالي اثنان و سبعون مرة | ...حوالي اثنتين و سبعين مرة |
| | 25* | تكرّر حوالي اثنان و خمسون مرة | ...حوالي اثنتين و خمسين مرة |
| | 25 | الهاء : تكرر حوالي ستة عشرة مرة | ...حوالي ست عشرة مرة |
| | 26* | حيث ورد حوالي واحد و أربعون مرّة | ...حوالي إحدى و أربعين مرة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 32 | يتجاوز عددها حوالي تسع و ستون بعد الخمسمائة | ...حوالي تسعة و ستين (فعلاً) |
| | 34 | ورد هذا البناء خمسة عشر مرة | ...خمس عشرة مرة |
| | 34 | ورد هذا البناء ثلاث عشر مرة | ...ثلاث عشرة مرة |
| | 34 | ورد هذا البناء خمسة عشر مرة | ...خمس عشرة مرة |
| | 35 | ورد هذا البناء خمسة عشر مرة | ...خمس عشرة مرة |
| | *35 | حيث ورد اثنا عشرة مرة | ...ورد اثنتي عشرة مرة |
| | *36 | يحتوي على الأبنية ذات ثلاث مقاطع | ...ذات ثلاثة المقاطع |
| | 37 | ورد ستة عشرة مرة | ...ست عشرة مرة |
| | 42 | المزيد بحرف أو حرفين أو بثلاث | ...أو بثلاثة |
| | *43 | وجدنا حوالي واحد و سبعون صيغة | ...إحدى و سبعين صيغة |
| | 47 | التركيب الذي يتكون من ثلاث عناصر | ...من ثلاثة عناصر |
| | *56 | وصلت إلى حوالي ثلاث و ثلاثون تقديماً | ...ثلاثة و ثلاثين تقديماً |
| | *57 | ورد اثنتا عشر مرة في القصيدة | ...اثنتي عشرة مرة |
| | 58 | و ذلك في أربع مواضع منها | ...في أربعة مواضع منها |
| تخ10 | *7 | يعد المرفوع المنفصل اثنا عشرة ضميراً | ...اثني عشر ضميراً |
| | 7 | فالمنفصل فيه ست و ثلاثون ضميراً | ...ستة و ثلاثون ضميراً |
| | 12 | تتكرر صيغة المثنى لتصبح ستة صيغ | ...ست صيغ |
| | 12 | و هي ستة عشرة ضميراً | ...ستة عشر ضميراً |
| | 13 | المجموع الكلي للضمائر هو ثمان و ثمانون ضميراً | ...هو ثمانية و ثمانون ضميراً |
| | *13 | أمّا من حيث الجنس فهي اثنين | ...فهي اثنتان |
| | 14 | تساوي ثمان و ثمانين ضميراً | ...ثمانية و ثمانين ضميراً |
| | *16 | و هو ثمان و ثمانين ضميراً | ...و هو ثمانية و ثمانون ضميراً |
| | 16 | تقسم الضمائر لاعتبارات ثلاث | ...لاعتبارات ثلاثة |
| | *24 | ضمائر خاصة بالرفع و هي اثني عشرة | ...و هي اثنا عشر |
| | *25 | ضمائر النصب المنفصلة و هي اثني عشرة ضميراً | ...و هي اثنا عشر ضميراً |
| | 28 | نحصل على ثلاثة ظواهر لهجية | ...على ثلاث ظواهر لهجية |
| | 7 | يأتي ضمير الفصل في الأحوال الثلاثة | ...في الأحوال الثلاث |
| | 19 | تتصل بآخر الفعل في الأحوال الثلاثة | ...في الأحوال الثلاث |
| تخ11 | أ | يحتوي على أربع مباحث | ...أربعة مباحث |
| | أ | يحتوي على ثلاث مباحث | ...ثلاثة مباحث |
| | أ | ينطوي على أربع مباحث | ...أربعة مباحث |
| | 13 | أنها سبعة لغات من لغات قريش | ...سبع لغات |
| | 19 | من تلك التعاريف إخترنا ثلاثاً | ...اخترنا ثلاثة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 24 | نختار لهذا النوع ثلاث تعريفات | ...ثلاثة تعريفات |
| | 30 | انقسام العلماء إلى ثلاثة مجموعات | ...إلى ثلاث مجموعات |
| | 38 | يمكن تقسيمها على ثلاثة مراحل | ...على ثلاث مراحل |
| | 44 | نستشف منها أموراً ثلاثاً | ...أموراً ثلاثة |
| | 50 | تحتوي على مائتين و ستة آيات | ...على مائتين و ست آيات |
| | 51 | ولذلك اتخذنا ستة عشر آية | ...ست عشرة آية |
| | 51 | تحصلنا على سبع و ثلاثين موضعاً | ..سبعة و ثلاثين موضعاً |
| | 51 | أمّا الستة عشر آية | ...الست عشرة آية |
| | 60 | بعد تناولنا لستة عشر آية تحتوي على المجاز | ...لست عشرة آية |
| | 60 | من جملة سبعة و ثلاثين آية | ...سبع و ثلاثين آية |
| تخ12 | 22 | تأخرت لمدة ثلاثة عشر سنة | ...ثلاث عشرة سنة |
| | 53 | لقد اكتفينا بدراسة الحروف العشر الأولى | ...العشرة الأولى |
| | 53 | في أغلب أبيات المقطوعة الثانية عشر | ...المقطوعة الثانية عشرة |
| | 68 | وردت هذه الصيغة إحدى عشر مرة | ...إحدى عشرة مرة |
| | 71 | حيث ترددت ستة عشر مرة | ...ست عشرة مرة |
| | 73 | وردت هذه الصيغة أربعة مرات | ...أربع مرات |
| | 92 | ورد هذا البناء أربعة مرات | ...أربع مرات |
| | 93 | ورد أربعة مرات للدلالة على الاسم | ...ورد أربع مرات |
| | 94 | الصورة الحادية عشر | ...الحادية عشرة |
| | 95 | الصورة الثالثة عشر | ...الثالثة عشرة |
| | 95 | الصورة الرابعة عشر | ...الرابعة عشرة |
| | 99 | الصورة الثانية عشر | ...الثانية عشرة |
| | 99 | الصورة الثالثة عشر | ...الثالثة عشرة |
| | 99 | السورة الرابعة عشر | ...الرابعة عشرة |
| | 99 | الصورة الخامسة عشر | ...الخامسة عشرة |
| | 99 | الصورة السادسة عشر | ...السادسة عشرة |
| | 99 | بنسبة مائة و ثلاثة و أربعين مرة | ...مائة و ثلاث و أربعين مرة |
| | 99 | بلغت نسبة أربعة و أربعين مرة | ...أربعاً و أربعين مرة |
| | 99 | مترددة مائة و سبعة عشر مرة | ...مائة و سبع عشرة مرة |
| | 99 | إذ تبلغ مائة و تسعة و سبعين مرة | ...مائة و تسعاً و سبعين مرة |
| | 99 | بلغت نسبته مائة و أربعة و أربعين مرة | ...مائة و أربعاً و أربعين مرة |
| | 27 | الأفعال المزيدة بثلاث أحرف | ...بثلاثة أحرف |
| | 31 | ...ثم المزيد بثلاث أحرف | ...بثلاثة أحرف |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 45 | إغفال المعجم الوسيط لثلاث شواهد قرآنية | ...لثلاثة شواهد قرآنية |
| | 45 | ...في ثلاث مداخل | ...في ثلاثة مداخل |
| تخ14 | 04 | القراء الأربع عشر | ...الأربعة عشر |
| | 09 | فهذه ثلاث أنواع لا بد منها | ...ثلاثة أنواع |
| | 20 | القراءات الثلاثة المتواترة المكملة للسبع | ...القراءات الثلاث |
| | 20 | و هذه القراءات الأربع عشر | ...القراءات الأربع عشرة |
| | 51 | في المسألة الثالثة عشر | ...في المسألة الثالثة عشرة |
| | 53* | فقد ورد حوالي سبعة عشرة حديث | ...سبعة عشر حديثاً |
| | 58 | ككتب الصحاح الستّ | ...كتب الصحاح الستة |
| | 58 | ممّن وضعوا الثقة في الست الصحاح | ...في الستة الصحاح |
| مج1 | 144 | وردت في اثنين و عشرين جملة | ...في اثنتين و عشرين |
| | 174 | فقيل خمسة (أدوات) و قيل إنها ستة | ...خمس ...ست |
| | 192 | في إحدى عشر و مائتي جملة | ...في إحدى عشرة |
| | 273 | في إحدى و عشرين موضعاً | ...في واحد و عشرين |
| | 274 | وردت في ثلاث مواضع | ...في ثلاثة مواضع |
| | 280 | وردت في سبع مواضع | ...في سبعة مواضع |
| مج2 | 14 | أدوات الاستثناء ثمانية باتفاق النحاة | ...ثمان باتفاق النحاة |
| | 15 | رفع عدد هذه الأدوات إلى عشرة | ...إلى عشر |
| | 15 | أما إذا عدت بلغاتها الثلاثة | ...الثلاث |
| | 15 | فتكون ثمانية أدوات | ...ثماني أدوات |
| | 15 | صارت الأدوات عشرة | ...عشراً |
| | 69 | مما قرره النحاة في إعراب الجمل أن عددها سبعة | ...سبعٌ |
| | 79* | وردت في القرآن الكريم ستمائة و أربعة و ستون مرة | ...ستمائة و أربعاً و ستين مرة |
| | 112 | وردت (غير) مائة و سبعة و أربعين مرة | ...وسبعاً و أربعين مرة |
| | 117 | جاء الاستثناء بإلاَّ في تسعة و سبعين سورة | ...تسعٍ و سبعين سورة |
| | 117 | و لم يرد في خمسة و ثلاثين سورة | ...في خمسٍ و ثلاثين سورة |
| | 117 | و عددها عشرة سور | ...عشر سور |
| | 120 | جاء الاستثناء بإلاَّ ثلاثة و خمسين مرة | ...ثلاثاً و خمسين مرة |
| | | و تحتمل الحركات الإعرابية الثلاثة | ...الثلاث |
| | 207 | ثم ذكر أربع عشرة موضعاً في القرآن | ...أربعة عشر موضعاً |
| | 213 | جاء في تسعة و سبعين سورة | ...في تسعٍ و سبعين سورة |
| | 213 | لم ترد في خمسة و ثلاثين سورة | ...في خمسٍ و ثلاثين سورة |
| | 214* | وعدد ورودها مائة و سبعة و أربعين مرة | ...مائة و سبع و أربعون مرة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مج3 | - | يتساءل في إحدى مقاطع صراع و عراك | ...في أحد مقاطع |
| | - | في الأبيات الثلاث الأخيرة | ...الأبيات الثلاثة |
| | - | لقد ضمن الشاعر مقطعه هذا ثلاث مركبات | ...ثلاثة مركبات |
| | - | بل لديه ثلاث مطالب | ...ثلاثة مطالب |
| | - | و يبقى متسائلاً لماذا في إحدى مقاطع البحر | ...أحد مقاطع البحر |
| مج4 | 4 | نزل القرآن على سبعة لغات | ...سبع لغات |
| | 8 | جمع القراءات السبعة | ...القراءات السبع |
| | 9 | يجعلنا نستغني عن القراءات الأخرى منها الثلاثة... | ...منها الثلاث ... |
| | 9 | أضف إلى ذلك القراءات الأربعة الزائدة | ...القراءات الأربع |
| | 9 | القراءات الأربعة عشر | ...الأربع عشرة |
| | 9 | قد تحدثوا عن القراءات الأربعة عشر | ...الأربع عشرة |
| | 9 | أما القراءات السبعة | ...السبع |
| | 9 | و هي الآيات الخمسة الأولى | ...الآيات الخمس |
| | 10 | القراءات السبعة المشهورة | ...السبع ... |
| | 10 | و الآحاد القراءات الثلاثة | ...القراءات الثلاث |
| | 18 | حتى و لو كان من السبعة (القراءات) | ...من السبع ... |
| | 22 | ما يزيد عن القراءات السبعة شاذا | ....عن القراءات السبع شاذ |
| | 22 | أنّ القراءات الشاذة هي الأربعة الزائدة | ...هي الأربع الزائدة |
| | 23 | اخترت من القراءات الأربعة الزائدة | ...الأربع الزائدة |
| | 27 | ختم عليه القرآن ثلاث أنفس | ...ثلاثة أنفس |
| | 29 | سكنوا الكوفة سنة تسعة عشرة | ...تسع عشرة |
| | 49 | التخلص من ثلاث مقاطع متحركة | ...من ثلاثة مقاطع |
| | 132 | هناك من يرى أنها سبعة و هناك من يرى أنها عشرة | ...أنها سبعٌ و هناك من يرى أنها عشرٌ |
| مج5 | 82* | قصيدة (صبية) احتوت اثنتي عشر بيت | ...اثني عشر بيتاً |
| مج6 | 33 | ..ثلاث مخارج للحلق | ثلاثة مخارج ... |
| | 38 | تقسيم الصوامت إلى اعتبارات ثلاث | ...إلى اعتبارات ثلاثة |
| | 53 | و هي خمسة صفات | ...و هي خمس صفات |
| | 94 | بلغ تواتر الصوت الأول مائة و ثلاثة و أربعين مرة | ...وثلاثاً و أربعين مرة |
| | 109 | سنجد خمس أشكال | ...خمسة أشكال |
| | 179 | يرجع العلماء علة الإدغام ...لأسباب ثلاث | ...لأسباب ثلاثة |
| | 179 | إحداها و ثانيها و ثالثها (الأسباب) | ...أحدُها و ثانيها و ثالثها |
| | 181 | تتأثر بالأصوات الإحدى عشر | ...بالأصوات الأحد عشر |
| | 60 | أطولها عشرة سنوات | ...عشر سنوات |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مج7 | 60 | قضى عشرة سنوات | ...عشر سنوات |
| | 60 | أما لغاتهم الأم فثلاثة | ...فثلاثٌ |
| | 60 | ينتمون إلى جنسيات مختلفة أولها ...و ثانيها | ...أولاها ...و ثانيتها ... |

***الجدول (4) : جدول يبّين قائمة أخطاء الطلبة في تأنيث العدد و تذكيره***

و الحقيقية أن هذا الكم الهائل من الأخطاء موزّع على ثلاثة أصناف هي :

**1-أخطاء في تأنيث العدد المفرد و تذكيره** : و هي كثيرة جداً كما هو موضح في الجدول و سأكتفي بشرح نماذج منها :

-وردت في أربع مواضع ـ تخ 8

-ختم عليه القرآن ثلاث أنفس ـ مج 4

-فقد وردت خمس ضمائر ـ تخ 4

-و هي خمسة صفات ـ مج 6

-ثلاثة قصص واقعية ـ تخ 4

-ورد في النماذج خمسة صيغ ـ تخ 3

فمن خلال هذه النماذج يتضح لنا جليّا بأن الطلبة ،يذكرون العدد مع المعدود المذكر ،ويؤنثونه مع المعدود المؤنث ،وإذا جئنا بمفرد كل مميّز من المميّزات الموجودة في هذه النماذج – لأن الاعتبار في تذكير العدد و تأنيثه يكون بمراعاة لفظ المفرد لا الجمع- فإنّنا نجد بأنّ : (موضع – نفس [1]–ضمير) كلّها مذكرة و بالتالي وجب إلحاق تاء التأنيث بأعدادها كما نجد بأنّ (صفة ـ قصة – صيغة)كلّها مؤنثة و بالتالي و جب تجريد أعدادها من تاء التأنيث (كما هو موضح في خانة تصويب الأخطاء) فهؤلاء الطلبة لم يراعوا قواعد العدد التي تنصّ على أنّ الأعداد المفردة من (3 ـ 10) تخالف معدودها تذكيراً و تأنيثاً .

-أمّا العبارة :

-إحدى مقاطع و عراك ــ مج3

[1] النفس في هذا المثال مذكرّة لأنها تعني الشخص و لاتعني النفس التي في المتنفّس ،ولذلك وجب إلحاق تاء التأنيث بعددها ،يراجع : ابن الترستري ،المذكر و المؤنث ،تحقيق أحمد عبد المجيد هريدي ،مكتبة الخانجي القاهرة ،ط1 ،1983 ص : 107.

فنجد بأنّ الطلب قد خالف المعدود ( مقاطع) المذكر، فأنّث العدد (إحدى)، وهذا خطأ لأنّ العددين (1 و2 ) يوافقان المعدود من حيث التذكير و التأنيث ، فالصواب أن يكتب :

في أحد مقاطع ( صراع و عراك).

-أمّا المتأمل في العبارتين التاليتين :

1-ينتمون إلى جنسيات مختلفة ،أولها ... و ثانيها ... ـ مج 7

2-لأسباب إحداها... ثانيها ــ مج 6

يجد بأنّ العددين (أوّل و ثاني) من الأعداد الوصفية الترتيبية و بما أنها كذلك ، كان من المفروض أن توافق معدودها (جنسيات) من حيث التأنيث، فيقال:

ينتمون إلى جنسيات مختلفة أولاها .....وثانيتها.....

و الأمر نفسه يتعلق بالعدد (إحدى) فكان من المفروض أن يوافق معدوده (الأسباب) فيذكر فيقال (أحد) بدل (إحدى).

أما فيما يخص الجمل الآتية : 1- الأبيات الثلاث الأخيرة ــ مج 3

2- و بعد الفصول الثلاث ــ تخ 3

3- في الأحوال الثلاثة ــ تخ 10

4-بالإضافة إلى هاته الصيغ الثلاثة ـ تخ 11

فنجد بأنّ أصحابها قد أخفقوا عندما جعلوا العدد (ثلاثة) مطابقا لمعدوده في التذكير و التأنيث ، لأنّ ذلك مخالف للقاعدة التي تقول بأنّ الأعداد من (3 ـ 10) تخالف معدودها تذكيراً و تأنيثا ،سواء تقدم العدد على معدوده أو تأخر و بما أنّ (البيت و الفصل) مذكران و (الحال[1] و الصفة)مؤنثان و جب مخالفة العدد (ثلاثة) لها كما هو موضح في خانة تصحيح الأخطاء .

أماّ إذا انتقلنا إلى الأمثلة الآتية :

-1-في الست الصحاح ــ تخ 14

[1] الحال : هي كلمة مؤنثة ،و بعضهم يذكرها و لكن التأنيث أفصح لها وجمعها (أحوالا) ، وقد تلحق بها الهاء ، فيقال حالة و جمعها حالات ، يراجع : ابن الترستري المذكر و المؤنث ، ص : 69 ،واميل بديع يعقوب المعجم المفصل في المذكر و المؤنث ،دار الكتب العلمية ،بيروت –لبنان ،ط 2 ،2001 ،ص : 177.

-2-على قراءة هؤلاء العشر ـ تخ 2

-3-عمدنا إلى اختيار ثلاثة منها ـ تخ 7

فنجد بأن صاحب الجملة الأولى ذكّر العدد (ست) و هو في الحقيقة و صف لكلمة (الكتب) المحذوفة ،و أن صاحب الجملة الثانية ذكر العدد (العشر) علماً أن معدوده هو كلمة (القراء) المحذوفة و مفردها (قارئ)،كما أنّ صاحب الجملة الثالثة أنّث العدد (ثلاثة) علماً أن المعدود المحذوف مؤنث و هو ( أدوات) ،وهذا خطأ آخر من الأخطاء التي تشيع في بحوث الطلبة لأنّ الأعداد المفردة من( 3ـ 10) تخالف معدودها من حيث التذكير و التأنيث ، سواء أكان المعدود مذكوراً أم محذوفاً.

**2- أخطاء في تأنيث الأعداد المركبة و تذكيرها :**

أنّ الجدول (4) يثبتُ بأنّ عثرات الطلبة تكثر أيضاً في تأنيث العدد المركب وتذكيره ،بحيث برز في مواضع كثيرة ، نقتصر على شرح بعضها : فلو تأمّلت العبارات التالية :

1-ورد حوالي إحدى عشرة فعلاً ـ تخ 3

2-بلغ عددها اثنتا عشرة فعلاً ـ تخ 3

3- في إحدى عشر و مائتي جملة ـ مج 1

تجد بأن صاحب الجملتين الأولى و الثانية ألحق علامة التأنيث بجزأي العددين المركبين : (إحدى عشرة) و ( أثنتا عشرة) ،علماً أنّ معدودهما مذكر و هو (فعلاً).

كما تجد بأن صاحب المثال الثالث ،قد أنّث الجزء الأوّل من العدد المركب (إحدى عشر) علما أن معدوده (جملة) مؤنّثٌ .و الحقيقة أنّ كلا الاستعمالين خاطئ لأن العددين المركبين (11 و 12) يذكران ، مع المعدود المذكر و يؤنثان مع المعدود المؤنث ،و لا يصح مخالفة جزأ يهما أو أحدهما لمعدودهما ،و بالتالي وجب تجريد جزأي العددين المركبين في المثالين (1)و(2) من علامة التأنيث ، و إلحاقها بعجز العدد المركب في المثال (3) كما هو موضح في خانة تصريب الأخطاء .

كما يتبين من خلال الأمثلة الآتية :

1-ورد خمسة عشرة مصدراً ـ تخ 3

2-ورد ثلاثة عشرة ضميراً ـ تخ 4

3-ورد ستة عشرة مرة ــ تخ 9

4-ورد ثمانية عشرة مرّة ـ تخ 3

أنّ أصحاب هذه الجمل ،قد أنثّوا جزأي العدد المركب ، دون مراعاة للمعدود سواء أكان مؤنثاً أم مذكراً ، وهذا نوع من الأخطاء التي ترتفع نسبة شيوعها في بحوث الطلبة ، لأنّ الأعداد من (13 ـ 19) صدرُها يخالف المعدود في التذكير و التأنيث ، أمّا عجزها و هو العدد ( عشرة) فيوافق معدوده من هذه الناحية ـ كما هو موضح في الجدول (4).

و هذا مالا أجده مجسداً أيضا في العبارتين التاليتين :

1- اتخذنا ستة عشر أية ـ تخ 11

2- ثم ذكر أربع عشرة موضعاً في القرآن ـ مج 2

حيث طبق صاحبا الجملتين قاعدة المخالفة و لكن بطريقة غير سليمة ، فالأوّل جعل صدر العدد المركب (ستة)موافقاً لمعدودة (أية) في التأنيث ، في حين جرّد الثاني صدر العدد المركب (أربع) من تاء التأنيث ، و ألحقها بعجزه (عشرة) علماً أنّ المعدود مذكرٌ و هو لفظة (موضعاً) ، و بالتالي يخفق كلاهما في تطبيق القاعدة المذكورة سابقاً.

و القواعد نفسها تطبق على العدد المركب ،سواء تقدم ذكره على معدوده أو تأخّر ، و بالتالي يعتبر العدد في الجمل الآتية خاطئا :

1-تتأثر بالأصوات الإحدى عشر ـ مج 6

2-هذه الحروف الإحدى عشرة ـ تخ 2

3-القراء الأربع عشر ــ تخ14

4- و هذه القراءات الأربع عشر ـ تخ14

لأنّ صاحب الجملة الأولى أنّث الجزء الأوّل من العدد المركب ،رغم أن معدوده (الأصوات) مذكّر ،كما أن الثاني أنث جزأي العدد المركب (إحدى عشرة) علماً أن معدوده (الحروف) مذكّر ،في حين ذكّر صاحب الجملة الثالثة جزأي العدد المركب مع المعدود المذكّر

(القراء)، و هو ما فعله صاحب الجملة الرابعة مع المعدود المؤنث ( القراءات) ،و من ثم أخفق كل هؤلاء الطلبة ،في تطبيق قواعد التذكير و التأنيث المتعلقة بهذه الحالة .و تصويب هذه الأخطاء ، و غيرها من الأخطاء المشابهة لها . موضح في الجدول (4).

كما يعتبر استعمال العدد الترتيبي في الجمل الموالية خاطئاً:

1- ... في المسألة الثالثة عشر ــ تخ14

2- ... في أغلب أبيات المقطوعة الثانية عشر ـ تخ12

3- ... الصورة السادسة عشر ــ تخ12

و الحقيقة أنّ هذا الاستعمال شائع في كتابات الطلبة ، حيث ذُكِرَ في البحث (تخ12) لوحده ،تسع مرات ،ووجه الخطأ في هذا الاستعمال هو تذكير عجز العدد الترتيبي (عشر) رغم أنّ المعدود (و هو الموصوف في هذا الاستعمال) مؤنّث [ المسألة ـ المقطوعة ـ الصورة ].

و القاعدة تنص على أنّ جزأي العدد الترتيبي يوافقان معدودهما تذكيراً و تأنيثاً ، و الصواب أن يقول :- في المسألة الثالثة عشرة .

- المقطوعة الثانية عشرة .

- الصورة السادسة عشرة .

**3- أخطاء في تأنيث الأعداد المعطوفة و تذكيرها :**

إنّ الجدول (4) يظهر بأن الطلبة أخطأوا في تأنيث و تذكير الأعداد المعطوفة في مواضع كثيرة نذكر منها :

1-في إحدى وعشرين موضعاً ـ مج1

2-وردت واحد وثلاثون مرة ــ تخ3

3-وجدنا حوالي واحد و سبعون صيغة ـ تخ9

فبغضّ النظر عن موقع هذه الأعداد من الإعراب الخاطئ ـ و الذي سوف يأتي الحديث عنه لاحقاً ـ نجد بأنّ العدد (واحد) استُعمِل معطوفاً عليه بأحد العقود في كل جملة من هذه الجمل ، و لكن ما يلاحظ أيضاً مخالفة الجزء الأوّل من العدد المعطوف لمعدوده في كل جملة ،حيث أُنّثَ العدد (إحدى) مع المعدود (موضعاً)، و ذُكِرَ مع المعدودين المؤنثين (مرة-

صيغة) و هذا خاطئ ، لأنّ العدد (واحد) في هذه الحالة يجب أن يوافق المعدود من حيث التذكير و التأنيث ، فيقال :

-في واحدٍ و عشرين موضعاً.

-وردت إحدى و ثلاثين مرة.

-وحدنا حوالي إحدى و سبعين صيغة .

وما ينطبق على العدد المعطوف (واحدٍ و عشرين ) ،ينطبق على العدد اثنين و عشرين و اثنين و ثلاثين ...إلى اثنين و تسعين و من ثمَّ تعتبر الجملتان التاليتان خاطئتين.

1-وردت في اثنين و عشرين جملة ـ مج1

2- تكرّر حوالي اثنان و سبعون مرة ـ تخ9

حيث ذكِرّ جزأي العددين المعطوفين ،علماً أنّ المعدود في كل جملة مؤنث (جملة-مرة) ،و كان يجب تأنيث العدد اثنين كالأتي :

-وردت في اثنتين و عشرين جملة .

-تكرّر حوالي اثنتين و سبعين مرة .

و في حين تشترط الأعداد المعطوفة التي يكون صدرها أحد الأعداد من (3 ـ 9)أن يخالف صدر هذا العدد معدوده من حيث التأنيث و التذكير ، نجد الطلبة في الكثير من المواضع يجعلونه مطابقاً لمعدوده ،كما في الأمثلة التالية :

1- جاء في تسعة و سبعين سورة ـ مج2.

2- بلغ تواتر الصوت الأوّل مائة و ثلاثة و أربعين مرة ـ مج6 .

3- تحصلنا على سبع و ثلاثين موضعاً ـ تخ11.

فكان من المفروض أن يجرّد صدري العددين المركبين (تسعة و سبعين) و (ثلاثة و أربعين) من تاء التأنيث لأنّ معدوديهما (سورة ومرّة) مؤنثان ،و تلحق هذه التاء بصدر العدد المركب (سبع و ثلاثين) لأنّ معدوده مذكرّ ،فيقال :

-جاء في تسع و سبعين سورة .

-بلغ تواتر الصوت الأول مائة و ثلاث و أربعين مرة.

-تحصلنا على سبعة و ثلاثين موضعاً.

و بما أنّ هذه القواعد تطبق على العدد المعطوف سواء ذُكِرَ معدوده أو لم يذُكْر ، فإنّ الجملة التالية تعتبر خاطئة :

1-حيث يتجاوز عددها حوالي تسع و ستون بعد الخمسمائة . تخ9 .

لأنّ الضمير في (عددها) يعود على كلمة (الأفعال) المحذوفة و بالتالي وجب إلحاق تاء التأنيث بصدر المعطوف لكي يخالف معدوده (فعلاً) المذكّر، فيقال:

-يتجاوز عددها حوالي تسعة و ستين و خمسمائة (فعلٍ).

## ثانياً : أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد

إنّ الجدولين (2)و(3) يكشفان لنا بجلاء عن ارتفاع نسبة الأخطاء في ضبط العلامات الإعرابية للأعداد ،حيث نجد الطلبة يرفعون و ينصبون و يجرّون الأعداد كيفما شاءوا ،دون مراعاة لموقع هذه الأعداد في الجمل ووظائفها النحوية ،و قد احتلّ هذا النوع من الأخطاء المرتبة الثانية بعد أخطاء التأنيث و التذكير -كما هو موضّح في الجدول (1)- حيث ورد هذا النوع من الأخطاء خمساً و تسعين مرة في بحوث الليسانس ،بنسبة قدرت بـ : 31.45 % ،كما ورد اثنتي عشرة مرّة في بحوث الماجستير ،بنسبة قدرت بـ : 14.28 % ،و فيما يلي سرد لمجمل هذه الأخطاء كما وردت في المدّونة:

| رمز البحث | الصفحة | الجملة التي ورد فيها الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية للعدد | الصواب |
|---|---|---|---|
| تخ1 | 40 | نقصد الياء و الواو الصامتتان | الصامتين |
| | 50 | فهذين المثالين | فهذان المثالان |
| | 62 | وحسبنا اتجاهين بارزين | وحسبنا اتجاهان بارزان |
| | 94 | فقد تكرّر سبع و عشرين مرة | سبعاً و عشرين مرة |
| تخ2 | 31 | مخارج الحروق الأصول التسعة و العشرون | ..التسعة و العشرين |
| | | وجدنا سبعون حالة | ..سبعين حالة |
| | | نجد ست و عشرون حالة | ..ستاً و عشرين حالة |
| | | نجد أربع و أربعون حالة | ..أربعاً و أربعين حالة |
| تخ3 | 92 | وظف الشاعر ما يقارب مائة وسبعة و خمسون فعلاً | ..مائة وسبعةً و خمسين فعلاً |
| | 92 | من بين حوالي مائتان و أربعة و خمسون فعلاً | ..مائتين و أربعةً و خمسين فعلاً |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 92* | بلغ عددها اثنتا عشرة فعلاً | ..اثنتي عشرة فعلاً |
| | 93 | ورد منه فعلين | ..ورد منه فعلان |
| | 94 | فهي تبلغ حوالي أربعة و تسعون فعلاً | ..حوالي أربعة و تسعين فعلاً |
| | 94 | ورد منها فعلين هما (أكتم و يكلف) | ..ورد منها فعلان |
| | 94 | استخدم الشاعر اثنان و عشرون فعلاً | ..اثنين و عشرين فعلاً |
| | 95 | جاء منها أربعين فعلاً صحيحاً | ..أربعون فعلاً صحيحاً |
| | 96 | جاءت على هذا البناء ما يقارب ست و أربعون مرة | ..ستاً و أربعين مرة |
| | 98* | وردت واحد و ثلاثون مرة | ..إحدى و ثلاثين مرة |
| | 98 | جاء بناء(فعَل يَفعَل) بالفتح حوالي ثمانٍ و عشرون مرة | ..حوالي ثمان و عشرين مرة |
| | 103 | دلّ عليها الفعلين | ..دلّ عليها الفعلان |
| | 103 | وظف الشاعر هذا البناء ثمان مرات | ..ثماني مرات |
| | 103* | منها ثمان و أربعين فعلاً ثلاثياً | ..منها ثمانية و أربعون فعلاً |
| | 106 | ورد منها ثمانية وعشرين فعلاً | ..ثمانية وعشرون فعلاً |
| | 106 | اللفيف المقرون ورد منه فعلين | ..ورد منه فعلان |
| | 107* | ظهر حوالي مائة و أربع و سبعون فعلاً | ..مائة و أربعة و سبعين فعلاً |
| | 107 | برز حوالي عشرون فعلاً | ..برز حوالي عشرين فعلاً |
| | 108 | برز حوالي مائتان و أربعة و خمسون فعلاً | مائتين و أربعة و خمسين فعلاً |
| | 109 | ورد ما يقارب تسع و سبعون مرة | ما يقارب تسعاً و سبعين مرة |
| | 109 | ورد في خمسة وستون فعلاً | في خمسة وستين فعلاً |
| | 111 | ظهر منه حوالي ثمانية و ثلاثون فعلاً | ثمانية و ثلاثين فعلاً |
| | 145 | في الجلسة السابعة و العشرون | السابعة و العشرين |
| | 148 | استخدم الشاعر بناء (فعل)ثمان مرات | ثماني مرات |
| | 151 | بلغ توظيفه أربع و عشرين مرة | أربعاً و عشرين مرة |
| | 151 | بلغ استخدام الأجوف ثمان مرات | ثماني مرات |
| | 155 | استخدم الشاعر (اسم فاعل) واحد | اسم فاعل واحدًا |
| | 155 | ورد هذا البناء حوالي ثمان مرات | حوالي ثماني مرات |
| | 156 | ذُكِر حوالي ثمان مرات | ثماني مرات |
| تخ4 | 74 | ورد منها حوالي اثنان و عشرون ضميراً | حوالي اثنين و عشرين ضميراً |
| تخ5 | 11 | منهم من ذهب إلى أن له بناء واحد | أن له بناءًا واحدًا |
| | 18 | تضمن مائة وواحد و ثلاثين بيتاً | مائة وواحدًا و ثلاثين بيتاً |
| تخ6 | 60 | ذكر في السورة حوالي ست و سبعون مرة | حوالي ست و سبعين مرة |
| تخ7 | 22 | ما الفائدة من تكرار لقطة الحق ثلاثاً و تسعون و مائة مرة | ثلاث و تسعين و مائة مرة |
| | 43 | بلغ عددها أربع و عشرين دلالة | أربعًا و عشرين دلالة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 44 | تكرر ذكرها في القرآن ثلاث و تسعين مرة | ثلاثاً و تسعين مرة |
| | 52 | إذن الباطل من خلال هذه الآية دلالتين | دلالتان |
| تخ9 | 18 | و صل وروده إلى حوالي ألفين و ست و عشرون مرة | ألفين و ستٍ و عشرين مرة |
| | *18 | وردة في القصيدة حوالي تسعمائة و اثنان و خمسون مرة | تسعمائة و اثنتين و خمسين مرة |
| | 21 | و اقتضى أربع تفعيلات أو ثلاث | أو ثلاثاً |
| | 22 | ابتدأت بسطر شعري يحوي تفعيلتان | يحوي تفعيلتين |
| | 25 | إذ تكرر حوالي خمس و سبعون مرة بعد المائتين | حوالي خمس و سبعين مرة |
| | 25 | تكرر حوالي ثمان و أربعون بعد المائتين | ثمانٍ وأربعين ومائتي مرة |
| | 25 | تكرر حوالي اثنتان و عشرين مرة | حوالي اثنتين وعشرين مرة |
| | 25 | الراء حوالي ثمان و تسعون مرة | حوالي ثمانٍ وتسعين مرة |
| | *25 | الدال تكرر حوالي اثنان وسبعون مرة | حوالي اثنتين و سبعين مرة |
| | 25 | الباء تكرر حوالي تسع و أربعون مرة | حوالي تسع و أربعين مرة |
| | *25 | الدال تكرر حوالي اثنان و خمسون مرة | حوالي اثنتين و خمسين مرة |
| | 25 | الفاء تكرر حوالي تسع و عشرون مرة بعد المائة | حوالي تسعٍ و عشرين ومائة مرة |
| | 26 | السين ورد حوالي سبع و تسعون مرة | حوالي سبعٍ و تسعين مرة |
| | 26 | الحاء تكرر حوالي أربع و تسعون مرة | حوالي أربع و تسعين مرة |
| | *26 | حيث ورد حوالي واحد وأربعون مرّة | حوالي وإحدى وأربعين مرّة |
| | 26 | تكرر في القصيدة حوالي تسع و ثمانون مرة | حوالي تسعٍ و ثمانين مرة |
| | 26 | تكرر حوالي سبع وسبعون مرة | سبعٍ وسبعين مرة |
| | *32 | يتجاوز عددها حوالي تسع و ستون بعد الخمسمائة | حوالي تسعة و ستين وخمسمائة (فعل) |
| | 32 | بلغت حوالي خمس و ثمانون بعد المائة | حوالي خمسٍ و ثمانين و مائة مرة |
| | 34 | وتشمل هذه الصورة بناءان | بناءين |
| | *35 | حيث ورد اثنا عشرة مرة | ورد اثنتي عشرة مرة |
| | 36 | ورد هذا البناء مرّتان | ..مرّتين |
| | 36 | ورد مرّتان في القصيدة | ..مرّتين |
| | 37 | ورد حوالي مرّتان | ..مرّتين |
| | *43 | وجدنا حوالي واحد و سبعون صيغة | إحدى و سبعين صيغة |
| | 49 | جاء خبرًا ثانٍ لمبتدإ ثانٍ | خبرًا ثانياً لمبتدإ ثانٍ |
| | 49 | وجاءت الياء مضافا إليه ثانٍ للأصابع | مضافا إليه ثانياً للأصابع |
| | *56 | وجدناها وصلت إلى حوالي ثلاث و ثلاثون تقديماً | حوالي ثلاثة و ثلاثين تقديماً |
| | 57 | ورد اثنتا عشر مرة في القصيدة | اثنتي عشرة مرة |
| تخ10 | *7 | نجد ابن ملك يعد المرفوع المنفصل اثنا عشرة ضميرًا | اثني عشر ضميرًا |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 11 | للمتكلّم نوعين | للمتكلّم نوعان |
| | 13* | أمّا من حيث الجنس فهي اثنين | ..فهي اثنتان |
| | 16* | و هو ثمانُ و ثمانين ضميرًا | ثمانية و ثمانون ضميرًا |
| | 24* | ضمائر خاصة بالرفع و هي اثني عشرة | و هي اثنا عشر |
| | 25* | ضمائر النصب المنفصلة و هي اثني عشرة ضميرًا | و هي اثنا عشر ضميرًا |
| | 31 | فيه قراءتين هما | فيه قراءتان هما |
| | 33 | توجد لهجتين هما | توجد لهجتان هما |
| تخ12 | 52 | تكرّر في الملحمة ثلاثمائة و ثمان مرات | و ثماني مرات |
| | 58 | مثال ذلك البيتين التاليين | البيتان التاليان |
| | 66 | ورد في القصيدة عشرون مرة | عشرين مرة |
| | 67 | تكرّرت هذه الصيغة ثمان وعشرون مرة | ثمانا وعشرين مرة |
| | 72 | تردد هذا البناء ثمان مرات | ثماني مرات |
| | 58 | تكرر وروده مائة و أربع و سبعين مرة | مائة و أربعاً و سبعين مرة |
| | | منها مادلت على الماضي ثمان و ثلاثين مرة | ثمانياً و ثلاثين مرة |
| تخ13 | 62 | استخدم مثال واحدُ و شاهدين | مثالاً واحداً و شاهدين |
| | 62 | فقد استخدم مثال واحد | مثالاً واحداً |
| تخ14 | 50 | وقد أورد حديثان | وقد أورد حديثين |
| | 51 | المذكورة في مسألة السابعة و السبعون | في مسألة السابعة و السبعين |
| | 51* | وجاء في مسألة الثانية و السبعون | في المسألة الثانية و السبعين |
| | 53 | بعد العدد الصريح تسعة و تسعون | تسعةٍ و تسعين |
| مج2 | 79 * | وردت في القرآن الكريم ستمائة وأربعة و ستون مرة | وردت ستمائة وأربعاً و ستين مرة |
| | 213 | بلغ عدد الأساليب ثلاثة و أربعون أسلوباً | ثلاثة و أربعين أسلوباً |
| | 214* | و عددُ ورودها مائة و سبعة و أربعين مرة | مائة و سبعٌ و أربعون مرة |
| مج3 | | في محل نصب مفعول به ثاني | مفعول به ثان |
| | | في محل نصب مفعول به ثاني | مفعول به ثان |
| مج4 | 4 | لغة تميم تكسر الشين في اثنتا عشرة | في اثنتي عشرة |
| مج5 | | ... بداية لبيت ثاني | لبيت ثانٍ |
| | 83 | تكرر المقطع ( 0 /// 0 / 0 ) اثنتا عشرة مرة | اثنتي عشرة مرة |
| مج6 | 45 | يزيد شيوعها على عشرين أو خمسة و عشرون | أو خمسةٍ و عشرين |
| | 105 | يتبين لنا أنّ للمقطع جزءان "أساسيان | أنّ للمقطع جزأين أساسين |
| | 107 | ميز جسبرسن بين ثمان درجات | ثماني درجات |
| | 181 | يفصلها عن مخرج اللام مخرجين اثنين | مخرجان اثنان |

***الجدول (5) : جدول يبين قائمة أخطاء الطلبية في ضبط العلامة الإعرابية للعدد .***

ويتبين لنا من خلال هذا الجدول ،بأنّ معظم أخطاء الطلبة في ضبط العلامات الإعرابية للأعداد تكاد تنحصر في الأعداد المعربة بالحروف ،و أقصد بذلك (العقود) سواء أكانت مفردة أم معطوفة على غيرها من الأعداد المفردة ،و العدد (اثنان ) سواء أكان مفرداً أم مركباً مع العشرة أم معطوفاً عليه بأحد العقود ،ثم يأتي العدد ( ثمان) مع معدوده المؤنث.

**1-أخطاء في ضبط " العقود"** : فمن أمثلة استعمال العقد مفرداً نذكر على سبيل المثال:

1-وجدنا سبعون حالة ـ تخ2

2-منها أربعين فعلاً صحيحاً ـ تخ3

3-برز حوالي عشرون فعلاً ـ تخ3

فالمتأمّل في هذه الجمل الثلاث يجد أنّ استعمال العقود فيها خاطئ ؛فقد رفع الطالب العدد (سبعون) في الجملة الأولى ،و الدليل على ذلك هو حرف الواو ، لأنّ العقود ـ كما بينا سابقاً- تُعامل معاملة الملحق بجمع المذكر السالم ،فترفع بالواو و تنصب و تجرّ بالياء، و الصواب هو :

وجدنا سبعين حالة .

بنصب (سبعين) بالياء لأنها مفعول به .

أمّا صاحب الجملة الثانية ، فنجده (ينصب أو يجرّ)[*] العقد (أربعين) ،و الصواب أن يرفعه على أنّه مبتدأ مؤخرّ ،فيكتب : ..... منها أربعون فعلاً صحيحاً.

أمّا صاحب الجملة الثالثة فنجده يرفع العقد (عشرون) في موضع الجرّ ،لأن (حوالي) : <<مثنى (حوال) : ظرف منصوب بالياء لأنه مثنى>> [1]و الظروف تكون مضافة ،ومعنى ذلك أنّ (عشرون) خاطئة ،و الصواب :

-برز حوالي عشرين فعلاً

لأن (عشرين) مضاف إليه مجرور بالياء لأنه ملحق بجمع المذكرّ السالم .

---

[*] وربما أرجح هنا الجر على النصب ، باعتبار أنّ العدد (أربعين) سُبق بجار و مجرور .

[1] إميل يديع يعقوب ، معجم الإعراب و الإملاء ،ص :195 .

-أمّا الأخطاء في ضبط **علامات العقود المعطوفة على الأعداد المفردة** ،فكثيرة أيضا ،نذكر منها :

1-نجد ستّ و عشرون حالة ـ تخ2

2- ورد في خمسة و ستون فعلاً ـ تخ3

3- في المسألة السابعة و السبعون ـ تخ 14

حيث نجد الطالب في الجملة الأولى يرفع العدد (ست و عشرون)، و الصواب أن ينصبه لأنّه مفعول به ، فيكتب :

-نجد ستاً و عشرين حالةً.

ورغم أنّ العدد (خمسة و ستون ) في الجملة الثانية سُبقَ بحرف الجرّ (في) إلاّ أنّنا نجد صاحبها يرفع العدد (خمسة و ستون) ،و الدليل هو علامة الرفع (الواو)في العقد (ستون)، و الصواب أن يكتب :

-ورد في خمسةٍ و ستين فعلاً.

و الأمر نفسه يتعلق بالعدد الترتيبي في المثال الثالث .حيث سُبق بحرف الجرّ (في) ،و بالتالي وجب جرُّه ، فتظهر (الياء) بدل (الواو)في لفظ العقد كالآتي :

-في المسألة السابعة و السبعين.

و ما يلاحظ من خلال الجدول (5)، أن نسبة أخطاء الطلبة في ضبط العقود المعطوفة ،ترتفع أكثر إذا ذُكِرَ هذا النوع من الأعداد بعد الظرف (حوالي)و تذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

1-تكررّ حوالي ثمان و تسعون مرة ـ تخ9

2-تكررّ حوالي سبع و سبعون مرة ـ تخ9

3-تكررّ حوالي تسع و أربعون مرة ـ تخ 9

ففي كلّ هذه المواضع . و غيرها كثير ـ نجد الطلبة يرفعون العدد المعطوف بعد لفظ (حوالي) ،و هذا خطأ، لأنّ (حوالي)- كما سبقت الإشارة إليه -ظرف ،و ما بعد الظرف يكون مضافاً إليه مجروراً ،و إذا كانت علامة الجرّ (الكسرة) لا تظهر في آخر صدر العدد المعطوف ـ لعدم

اهتمام الطلبة بضبط أواخر الكلمات بالحركات الإعرابية ـ فإنّ علامة الجرّ تظهر في عجزه أي في (العقد) و هي الياء ،فيقال :

-تكرر حوالي ثمانٍ و تسعين مرة .

-تكرر حوالي سبعٍ و سبعين مرة .

-تكرر حوالي تسع و أربعين مرة .

و الأدهى من ذلك أن ترى طالباً متخصّصاً في اللغة العربية يعطف مرفوعاً على عددٍ مجرورٍ ،كما يظهر في المثالين الآتيين :

1-يزيد شيوعها عن عشرين أو خمسة و عشرون .

2-ورد حوالي آلفين و ست و عشرون مرة .

حيث عطف الطالب العدد المرفوع (خمسة و عشرون) على العدد المجرور (عشرين) في الجملة الأولى ،و هو ما فعله صاحب الجملة الثانية عندما عطف العدد المعطوف المرفوع (ست و عشرون) على العدد المجرور (ألفين)، و الصواب :

- يزيد شيوعُها عن عشرين أو خمسة و عشرين.

- ورد حوالي ألفين و ست و عشرين مرة .

**2- أخطاء في ضبط العدد (اثنان) :**

كما أنّ العقود تُعرب بالحروف و تأخذ أحكام جمع المذكّر السالم ،كذلك العدد (اثنان) يُعرب بالحروف ،و لكنّه يأخذ أحكام المثنّى فيرفع بالألف و ينصب و يجرّ بالياء ،و لكن ما نلاحظه على استعمال الطلبة للعدد اثنين ،سواء كان مفرداً أو مركبّا مع العشرة أو معطوفاً عليه ، أو استعمل و صفاً ،هو إطّراد الأخطاء في ضبط العلامات الإعرابية لهذا العدد في حالات الرفع و النصب و الجرّ .

-فمن أمثلة استعمال **العدد اثنين مفرداً** نذكر :

-يفصلها عن مخرج اللأم مخرجين اثنين ـ مج6

حيث نجد الطالب يجرّ (مخرجين اثنين) لوقوعه بعد الجارّ و المجرور مباشرة ، متجاهلاً موقع الكلمتين من الإعراب ، و الصواب :

-يفصلها عن مخرج اللاّم مخرجان اثنان .

باستبدال الياء بالألف في الكلمتين ،لأنّ (مخرجان) و قعت فاعلاً في الجملة و (اثنان) توكيدا لها.

-و لكن ما يراه النحويون هو أنّ استعمال المعدود الدال على المثنى دون ذكر لفظ اثنين ،هو الاستعمال الأفصح في اللّغة ،و هذا ما يؤكده قول (أحمد مختار عمر):

<< من المعروف أنّ العرب لا تستعمل العدد اثنين مفرداً و إنّما تستعمله مركباً أو معطوفاً ،و إذا أرادت أن تعبرّ عنه ،استخدمت لفظ المثنى من التمييز نفسه>>[1] و هذا ما أجده مجسّداً في كتابات الطلبة ،و لكن ما يلاحظ على لغة الطلبة في مثل هذه الاستعمالات ،هو كثرة الأخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود المثنى ، فبعضهم يرفع المعدود بالياء و بعضهم ينصبه أو يجّره بالألف ، و من أمثلة و هذا النوع من الخطأ أذكر:

1-حسبنا اتجاهين بارزين ـ تخ1

2-توجد لهجتين هما ـ تخ10

3-ابتدأت بسطر شعري يحوي تفعيلتان ـ تخ 9

فالمتأمّل في الجملة الأولى و الثانية ،يجد بأنّ (اتجاهين)و(فعلين)، كليهما احتل موقع الفاعلية في الكلام ، و لكنهما حُرِمَا من علامة رفع المثنى و هي الألف، و كان الصواب أن يكتب :

- حسبنا اتجاهان بارزان .
- توجد لهجتان هما.

و عكس ذلك ما فعله صاحب الجملة الثالثة الذي منح علامة الرفع (الألف)للمفعول به ،و الصواب أن يكتب : تفعيلتين .

-و من المواضع التي استعمل فيها **العدد (اثنين) مركباً مع العشرة** استعمالاً خاطئاً ،الجملتان الآتيتان :

1-تكرر المقطع اثنتا عشرة مرة ـ مج5

2-بلغ عددُها اثنتا عشرة فعلاً ـ تخ3

[1] أحمد مختار عمر ، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين ، ص : 126 .

حيث رفع صاحب الجملة الأولى صدر العدد : (اثنتا) و هذا خطأ ، لأنّ هذا العدد و قع مفعولاً به في الجملة ،و بالتالي و جب نصبه بالياء كالآتي:

-تكرّر المقطع اثنتي عشرة مرة .

وكما أنّ صاحب الجملة الثانية أخطأ عندما أنّث جزأي العدد المركّب (اثنتا عشرة) مع المعدود المذكر (فعلاً)، نجده أيضاً أخطأ عندما رفع صدر العدد <<اثنتا>> ،و الصواب نصبه لأنّه وقع مفعولاً به في الجملة ،كالآتي :

-بلغ عددُها اثني عشرَ فعلاً

-أما فيما يخص استعمال **العدد اثنين معطوفاً عليه** ،فكما أثبت البحث بأنّ أخطاء الطلبة في تأنيث هذا العدد و تذكيره كثيرة جداً ،فكذلك الأخطاء في ضبط العلامة الإعرابية لهذا العدد مطّردة في كتابات الطلبة ،و نذكر على سبيل المثال المواضع التالية :

1-ورد في القصيدة حوالي تسعمائة و اثنان وخمسون مرة ـ تخ9

2-استخدم الشاعر اثنان و عشرون فعلاً ــ تخ3

3-ورد حوالي اثنان و عشرون ضميراً ــ تخ4

فنلاحظ أنّ صاحب الجملة الأولى قد رفع العدد << اثنان>> و هذا خطأ ،لأنّ هذا العدد في الحقيقة معطوف على المضاف إليه (مائة)، و المعطوف على المضاف إليه يكون مجروراً لا مرفوعاً ،و من ثمّ كان عليه أن يكتب :

-حوالي تسعمائة و اثنتين و خمسين مرّة.

و الملاحظة نفسها تُسجَّل على الجملة الثالثة ،حيث رفع صاحبها العدد المعطوف فيها ،رغم أنه وقع مضافاً إلى الظرف (حوالي) و من ثم وجب إلحاق الياء بجزأيه .

أماّ صاحب الجملة الثانية ،فنراه يرفع صدر العدد المعطوف " اثنان" و عجزه رغم أنّه وقع مفعولاً به ،و الصواب هو :

-استخدم الشاعر اثنين و عشرين فعلاً .

كما لاحظت من خلال تصنيفي و إحصائي لأخطاء الطلبة في كتابة الأعداد تفشي الخطأ في كتابة **العدد الترتيبي (ثان)** ، الذي يأخذ أحكام المنقوص في اللغة العربية ،و من أمثلة هذا النوع من الأخطاء :

1-جاء خبراً ثانٍ لمبتدأ ثانٍ ـ تخ9

2-جاءت الياء مضافاً إليه ثانٍ للأصابع ـ تخ9

حيث حذف صاحب الجملتين الياء من العدد الترتيبي (ثان) وهذا خاطئ لأنّ هذا العدد ورد و صفاً للمفعول به المنصوب (خبراً)في الجملة الأولى ، ووصفاً للمفعول به المنصوب (مضافاً) في الجملة الثانية ،و بما أنّه ورد و صفاً لمنصوب في كلتا الجملتين ،و جب إثبات الياء في آخره ، و إثبات علامة النصب و التنوين عليها كالأتي :

-جاء خبراً ثانياً لمبتدأ ثانٍ .

-جاءت الياء مضافاً إليه ثانياً .

و لا يجب حذف هذه الياء إلا في حالتي الرّفع و الجرّ ،كما في المنقوص ،و من ثمَّ تعتبر الجملة التالية :

1-في محل نصب مفعول به ثاني ـ مج3

تعتبر خاطئة ،لأنّ صاحبها أثبت الياء في العدد الترتيبي (ثاني) رغم أنّه وقع وصفاً لمجرور ،و الصواب :

-في محل نصب مفعول به ثانٍ.

بحذف الياء و تقدير حركة الجرّ (الكسرة) على هذه الياء المحذوفة .

### 3-أخطاء في ضبط العدد <<ثمان>>:

أشار الباحث (أحمد مختار عمر) من خلال دراسته للأخطاء الشائعة لدى الكتاب و الإذاعيين ،إلى أنّ العدد "ثمان" بصيغته المذكرة ،يسبّب الكثير من المشاكل لمستعمليه[1] ،و هذا ما أجده واضحاً من خلال استعمال الطلبة لهذا العدد في كتاباتهم ،حيث تكثر أخطاؤهم

[1] يراجع : المرجع السابق ،ص :125 .

في كتابة العدد <<ثمان>> إذا كان مضافاً إلى معدوده المؤنّث ،و من الأمثلة التي وردت في المدوّنة :

1-ميّز(جسبرسن)بين ثمان درجات ـ مج6

2-تردّد هذا البناء ثمان مرات ـ تخ12

فيلاحظ بأنّ العدد (ثمان) في الجملتين ورد مضافاً إلى معدوديه المؤنثين (درجات) و (مرات)،و مجرداً من الياء ، و هذا خطأ ، لأنّ العدد (ثمان)في مثل هذه الحالة ،يجب إثبات

الياء في آخره في حالات الرفع و النصب و الجرّ على السواء [1]على أن تقدّر الحركة في حالتي الرفع و الجرّ ، كما في المثال (1)

– ميزّ جسبرسن بين ثماني درجات (حالة الجرّ)

أماّ في حالة النصب ، فتظهر الفتحة على الياء في أخر العدد (ثماني)كما في المثال(2):

-تردّد هذا البناء ثمانيَ مراتٍ

و لا تقتصر أخطاء الطلبة على كتابة العدد (ثمان) إذا كان مضافاً إلى معدوده المؤنث فقط ،بل تظهر أخطاء أخرى تتعلّق بكتابة العدد (ثمان) بصيغته المذكرة إذا كان مركباً مع العشرة أو معطوفاً عليه بأحد العقود ،و من أمثلة هذا الأخير :

1-تكررت هذه الصيغة ثمان و عشرون مرة ـ تخ12

2 – دلّت على الماضي ثمان و ثلاثين مرة ـ تخ 12

حيث نجد صاحب الجملة الأولى قد رفع العدد (ثمان و عشرون) في موضع النصب ،و نصبه يستوجب إلحاق الياء بالعقد المعطوف << عشرون>> ،وإلحاق مثيلتها بالعدد " ثمان" المعطوف عليه ، فيقال:

-تكرّرت هذه الصيغة ثماني و عشرين مّرة (بفتح الياء).

-تكرّرت هذه الصيغة ثمانياً و عشرين مرّة(بالفتح و التنوين).

[1] يراجع :محمود سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة ،ص : 354 .

و الأمر نفسه ينطبق على المثال الثاني ،حيث نجد الطالب قد أخطأ عندما جرّد العدد (ثمان) من الياء ،و العدد (ثمان) لا يجرّد من الياء في مثل هذه المواضع إلاّ في حالتي الرّفع و الجرّ ،كأن تقول :

-حضرت ثمانٍ و ثمانون طالبةً .(ثمان هنا فاعل)

-مررتُ بثمانٍ و ثمانين طالبةً. (ثمان هنا أسم مجرور)و من ثمّ كان على الطالب أن يكتب :

دلّت على الماضي (ثماني و ثلاثين)أو (ثمانياً و ثلاثين)مرة.

## 4- أخطاء في ضبط الأعداد المعربة بالحركات :

إنّ كتابات الطلبة تكاد تخلو من ضبط أواخر الكلمات بالحركات الإعرابية المناسبة بحيث لا تحظى هذه الحركات -على أهميتها في الجملة- باهتمام الطلب أثناء الكتابة ، و الحقيقة أنّ عدم ضبط أواخر الأعداد بالحركات الإعرابية ،يصّعب المهمة على الباحث في أخطاء الطلبة في هذا المجال ،كما في الاستعمال الآتي مثلاً :

-منها ثمانية و عشرين فعلاً .

بحيث يقف الدارس متسائلاً : هل نصب الطالب العدد أم جرّه؟

وربمّا يكون صاحب الجملة الآتية : بلغت نسبته أربعة و أربعين مرة ـ تخ12

-و بحكم كثرة الأخطاء في هذا البحث – قد قصد الجرّ لا النصب ،فهل يمكن الجزم بالحكم على صحّة الجملة ؟

و الأمر نفسه ينطبق على الأعداد المركبة المبْنية ،التي تكتب بدون أن تظهر عليها الفتحتان في آخر الجزأين ،فهل يعني ذلك بأنّ لغته سليمة تماماً من الأخطاء؟.

إنّ ما يمكن قوله في هذا الصدد ،هو أن عدم طهور الحركات الإعرابية ،و إن لم يؤثر شكلياً على بعض المواضع ، فإنّ أثره السلبي يظهر في مواضع أخرى مثل :

1-يتضمن مائة و واحد و ثلاثين فعلاً ـ تخ5

2-سواء اقتضى أربع تفعيلات أو ثلاث ـ تخ9

3- استخدم مثال واحد و شاهدين ــ تخ13

فالعدد (واحد وثلاثين) في الجملة الأولى وقع مفعولا به ، و لكن ما نلاحظه هو حذف ألف تنوين النصب ،و التي تكفي في حال و جودها في (واحداً) للدلالة على النصب ،و الأمر نفسه ينطبق على المثالين الثاني و الثالث ، و الصواب هو :

-يَتضمَّن مائة و واحدا و ثلاثين فعلاً

-سواء اقتضى أربع تفعيلات أو ثلاثاً

-استخدم مثالا واحداً و شاهدين

## ثالثا – أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود :

إذا كانت نسبة شيوع الأخطاء في كتابة العدد من حيث التذكير و التأنيث ،و من حيث الإعراب مرتفعة جداً في كتابات الطلبة ،كما تبينه الجداول (1)و(2)و(3)، فإنّ ذلك لا يعني بأن أخطاء الطلبة تقتصر على هذين النوعين فقط ،بحيث تكشف لنا الجداول نفسها عن أنواع أخرى من الأخطاء و في مقدمتها تلك المتعلقة بضبط ممّيز العدد من الناحية الإعرابية ،حيث ورَد هذا النوع من الأخطاء عشرين مرّة في بحوث الليسانس ،بنسبة قدرت بـ: 6.62 % من النسبة الإجمالية للأخطاء ، كما ورد هذا النوع ثلاث مرّات في عينة رسائل الماجستير المدروسة ،بنسبة قدرت بـ :3.57 % ،و فيما يلي سرد لمواضع هذه الأخطاء :

| رمز البحث | الصفحة | الجملة التي ورد فيها الخطأ في ضبط العلامات الإعرابية للمعدود | الصواب |
|---|---|---|---|
| تخ3 | 95* | يتضمن واحداً و عشرين فعل مضعف | فعلا مضعفاً |
| تخ4 | 30 | يتراوح عددها بحوالي : 214 ضمير | بحوالي 214 ضميراً |
| | | وصلت عدد ضمائره إلى 199 ضمير | 199 ضميراً |
| | | قدرت بـ 331 ضمير | 331 ضميراً |
| تخ7 | 44 | من بيت ثلاث و تسعين و مائة موضعاً | ثلاثة و تسعين و مائة موضعٍ |
| | 45 | نجد أن المعجم الوسيط قد احتوى على 26 مدخل | على 26 مدخلاً |
| | 45 | عالج ذلك بـ 14 مثال و 5 شواهد | بـ 14 مثالاً |
| | 45 | نجد في 26 مدخل | 26 مدخلاً |
| | 45 | ... و 47 مثال | 47 مثالاً |

| | | | |
|---|---|---|---|
| تخ 13 | 53 | .. تضمن 11 مدخل | 11 مدخلاً |
| | 53 | .. مثال لها بـ 14 مثال | بـ 14 مثالاً |
| | 58 | ... قد احتوى على 19 مدخل | على 19 مدخلاً |
| | 58 | ... نجده احتوى على 24 مدخل | على 24 مدخلاً |
| | 62 | بلغت نسبة المعاني المشتركة 8 معاني | 8 معانٍ |
| | 62 | نجد في 74 مدخل | ... في 74 مدخلاً |
| | 62 | استخدم 19 مثال | ... 19 مثالاً |
| | 62 | حيث نجد في 83 مدخل | ... في 83 مدخلاً |
| | 62 | استخدم 81 مثال | ... 81 مثالاً |
| | 62 | استخدم 17 شاهد | 17 شاهداً |
| تخ14 | 53* | فقد أورد حوالي سبعة عشرة حديث | سبعة عشر حديثاً |
| مج4 | 25 | روي عنه ألف و ثلاثمائة حديثاً | ألف و ثلاثمائة حديث |
| مج5 | 82* | قصيدة صبية احتوت اثنتي عشر بيت | احتوت على اثني عشر بيتاً |
| مج6 | 144 | فكلمة (فان)تؤدي ستة معاني | ... ستة معانٍ |

***الجدول (6) : جدول يبين قائمة أخطاء الطلبة في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود .***

فهذا الجدول إذن يكشف عن و جود عدد معتبر من الأخطاء التي تتعلق بضبط العلامة الإعرابية للمعدود ضبطاً صحيحاً ، فالمتأمّل في المثالين الآتيين :

1-فكلمة (فان)تؤدي ستة معاني ـ مج6

2- بلغت 8 معاني ـ تخ 13

يجد بأنّ صاحبي الجملتين قد أثبتا الياء في آخر الاسم المنقوص (معاني) رغم أنه ورد مضافاً إلى العدد (ستة) في المثال الأوّل ، و إلى العدد (ثمانية)في المثال الثاني ،وهذا خطأ ،لأنّ الاسم المنقوص إذا وقع تمييزاً مضافاً لأدنى العدد ،وجب حذف يائه ،و تقدير حركة الجرّ على الياء المحذوفة للثقل ،كالآتي :

- تؤدي ستة معان .

-بلغت ثمانية معانٍ .

-أمّا الأمثلة الآتية :

1-أورد حوالي سبعة عشرة حديث ـ تخ 14.

2-احتوى على 26 مدخل ـ تخ 13.

3-نجد 47 مثال ـ تخ 13.

فيبدو بأن الطلبة في هذه الأمثلة –و غيرها كثير كما يتضح في الجدول (6)- يميلون إلى الوقوف على الساكن ؛بحيث لا تظهر الحركات الإعرابية في آخر المعدود ،والصواب هو :

-أورد حوالي سبعة عشر حديثاً.

-احتوى على 26 مدخلاً.

-نجد 47 مثالاً.

لأنّ الأعداد المركبة و المعطوفة –كما عرفنا- تحتاج إلى مُميّز مفردٍ منصوب.

أماّ صاحب الجملة الموالية :

-من بين ثلاث و تسعين و مائة موضعاً ـ تخ7

فيلاحظ أنّه نصب المعدود (موضعاً) مخترقاً بذلك القاعدة المتعلّقة بكتابة الأعداد المعطوفة المترادفة ،والتي تنّص على أنّ هذه الأعداد إذا ترادفت أُجتزئ بمميّز العدد الأخير من جملتها ،سواء كتب هذا العدد من اليمين إلى اليسار أو بالعكس ،بحيث تطبق على المعدود الأحكام الخاصة بالعدد الأخير ،وبما أنّ الطالب اختار الطريقة الأولى –أي من اليمين إلى اليسار –في كتابة العدد (193) ،فكان عليه أن يضبط المعدود (موضعاً) وفقا للعدد (مائة) الذي يتطلب معدوداً مفرداً مخفوضاً ،فالصواب إذن :

-من بين ثلاثة و تسعين و مائة موضعٍ .

و الأمر نفسه يتعلق بالأمثلة الآتية :

-يتراوح عددها بحوالي 214 ضمير ـ تخ 4 .

-وصلت عدد ضمائره إلى 199 ضمير ـ تخ 4.

-قدرت بـ : 331 ضمير ــ تخ 4.

حيث نجد صاحب هذه الجمل يكتب الأعداد بالأرقام لا بالحروف ،ويجرّ المعدود (ضمير) و هذا خطأ ،وربّما يسأل أحدهم : لماذا حكمت على مثل هذا الإستعمال بالخطإ ،رغم أنّ كتابة الأعداد بالأرقام لا بالحروف لا يبيّن لنا إن كان الطالب يقصد كتابة العدد من اليمين إلى اليسار أو العكس ؟ .

فأجيب بأنّ صاحب هذا البحث (تخ4) قد استعمل في مواضع كثيرة من بحثه أعدادا مترادفة مشابهة لهذه الأعداد ،وكان في كلّ مرة يكتب هذه الأعداد (بالحروف) من اليسار إلى اليمين ،وهذا ما جعلني أحكم على المعدود في هذه الإستعمالات بالخطإ ،لأن الأعداد الموجودة في اليمين في هذه الإستعمالات إمّا معطوفة أو مركبة و هذان النوعان يحتاجان إلى معدود مفرد منصوب. فوجب إذن إلحاق ألف تنوين النصب بكلمة (ضمير).

## رابعاً : أخطاء في نعت المعدود

لا تتوقف أخطاء الطلبة في باب العدد على الأنواع الثلاثة المذكورة سابقاً فقط بل تمتد و تتنوّع لتخرق جانباً مهماً من جوانب العدد في اللّغة العربية ،وأقصد بذلك (نعت المعدود) ؛حيث وصل هذا النوع من الأخطاء إلى خمسة عشر خطأ في بحوث الليسانس بنسبة قدرت بـ : 4.96 % ،في حين بلغ ثلاثة أخطاء في بحوث الماجستير بنسبة قدرت بـ : 3.57 % ،كما هو موضّح في الجدولين (2) و (3) ،وفيما يلي رصد لجملة هذه الأخطاء :

| رمز البحث | الصفحة | الجملة التي ورد فيها الخطأ في نعت المعدود | الصواب |
|---|---|---|---|
| تخ 3 | 95* | يتضمن واحداً و عشرين فعل مضعف | فعلاً مضعفاً |
| | 110 | ظهر أربع و ثلاثون فعلاً تباينوا بين الماضي و المضارع | ...أربعة و ثلاثون فعلا تباينت |
| تخ13 | 45 | و (نجد) 45 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 45 | ...بلغت ...31 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 53 | ...ويضم 21 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 53 | ...(نجده يضم)12 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 53 | (احتوى على) 18 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 53 | (تضمن) 13 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 58 | ...قد احتوى على 24 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 58 | ...نجده احتوى على 25 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 62 | ...احتوى على 15 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 62 | ...(ضم) 12معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 62 | ...ذات 139 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 62 | -ذات 107 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| | 58 | -بلغت نسبة المعاني المشتركة 16 معنى مستقل | ...معنى مستقلاً |
| مج2 | 120 | في ست آيات أخرى | ...آيات أخر |
| | 5 | منها خمسة و عشرون حرفاً صحاح | ...حرفاً صحَاحاً |
| مج6 | 30 | إلى قسمين رئيسين | ...قسمين رئيسين |

***الجدول (7) : جدول يبّين قائمة أخطاء الطلبة في نعت المعدود***

فهذا الجدول إذن يشير –رغم قلّة أخطائه مقارنة بأنواع الأخطاء السابقة – إلى وجود مشكلة تتعلق بنعت المعدود ،فالمتأمّل في الجمل الآتية :

1-منها خمسة و عشرون حرفاً صحاحٌ ـ مج6.

2-يتضمن واحدا و عشرين فعل مضعف ـ تخ 3.

3-نجد 45 معنى مستقل ـ تخ 13.

4-تضمن 13 معنى مستقل ـ تخ 13.

يجد بأنّ صاحب الجملة الأولى استخدم كلمة (صحاح) في حالة الرفع بدلاً من حالة النصب ،وهذا خاطئ ،لأنّ الوصف في الاستعمال الفصيح يكون للمعدود لا للعدد ،ولما كان المعدود منصوباً وجب نصب النعت تبعاً لمنعوته ،فيقال :

-منها خمسة و عشرون حرفاً صحاحاً .

-و لما أخفق صاحب الجملة الثانية في ضبط المعدود (فعل) من الناحية الإعرابية نجده يخفق أيضاً في ضبط نعت المعدود ،بإعتبار أنّ النعت يتبع منعوته من حيث الإعراب ،فكان عليه أن ينصب المعدود و نعته كالآتي :

-يتضمن واحداً و عشرين فعلاً مضعّفاً.

و نجد صاحب الجملتين الثالثة و الرابعة –و هو ذاته صاحب الجملة الثانية- يسترسل في نفس الخطأ ،لأنّ العددين المعطوف و المركب يتطلبان معدوداً منصوباً ،وبما أن هذا المعدود هو نفسه المنعوت في الجملة وجب أن يكون نعته تابعاً له من حيث الإعراب أي النصب ،فيكتب :

-نجد 45 معنى مستقلاً .

-يتضمن 13 معنى مستقلاً.

-و من الأمور التي يجب أن يوافق فيها النعت منعوته في العربية (العدد) أي (الإفراد و التثنية و الجمع) ،وهذا ما لم يطبقه صاحب الجملة الموالية :

-في ست آيات أخرى ـ مج 2.

فلما كان المعدود أي المنعوت (آيات)جمعاً ،وجب أن يكون نعته جمعًا أيضا ،وجمع كلمة (أخرى) في اللغة العربية هو (أُخَر) بدليل قول (ابن منظور) : <<...و أُخَر جماعة أخرى>>[1] ،و من ثم تكون الجملة كالآتي :

-في ست آيات أُخَر.

و من الأخطاء التي عثرت عليها في المدونة ،والمتعلقة بضبط نعت المعدود المثال الآتي :

-تقسم إلى قسمين رئيسين ـ مج 6.

و الصواب أن تكتب كلمة (رئيسيين) بدون ياء النسب ،لأنّ المعنى ليس على النسب حتى تلحق به هذه الياء ،وقد أشار (عبد الفتاح سليم) إلى شيوع مثل هذا الخطأ حتى عند الكتاب المتخصصين في اللغة العربية[2] .و الصواب هو :

-تقسم إلى قسمين رئيسيين .

## خامساً : أخطاء في صياغة المعدود

يبدو من خلال الجدولين (2) و (3) أنّ هناك نوعاً آخر من الإنحراف في نظام العدد ،يفرض نفسه على لغة الطلاب المكتوبة ،ويتعلق الأمر "بصياغة المعدود" ؛حيث أشير فيما مضى من البحث إلى أنّ كل نوع من الأعداد يحتاج إلى معدود معيّن ؛فهناك من الأعداد ما يحتاج إلى جمع ،وهناك ما يحتاج إلى مفرد ،وهذا ما لا أجده واضحاً في بعض المواضع ،حيث ورد هذا

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مج4 ، مادة (أخر) ،ص : 13 .

[2] يراجع : عبد الفتاح سليم ،في النقد اللغوي ،ص : 75.

الصنف من الأخطاء في بحوث الليسانس عشر مرّات ،بنسبة قدّرت بـ : 3.31 % ،أمّا في بحوث الماجستير فوصل إلى ثلاثة أخطاء فقط ،بنسبة قدرت بـ : 3.57 % و قد جمعت قائمة الجمل التي ورد فيها هذا النوع من الخطأ في الجدول الآتي:

| رمز البحث | الصفحة | الجمل التي ورد فيها الخطأ في صياغة المعدود | الصواب |
|---|---|---|---|
| تخ 2 | 37 | حددها النحاة بستة حروف | ستة أحرف |
| | 47 | مسألة إدغام النون في هذه الحروف الخمسة | في هذه الأحرف الخمسة |
| | 47 | ...في هذه الحروف الستة | في هذه الأحرف الستة |
| | 48 | ...نجد هذه الحروف الستة | هذه الأحرف الستة |
| | 51 | ...أمّا هذه الحروف الستة | الأحرف الستة |
| تخ3 | - | ...عددها خمسة عشر مشتقات | ...مشتقاً |
| تخ4 | 30 | ...بلغت 109 ضميراً | ...109 ضمائر |
| تخ5 | 33 | فمجموعها مائة و خمسة مشتقاً | ...مائة و خمسة مشتقات |
| تخ9 | 32 | و عند إحصائنا لكلا الأبنيتين | ...لكلا البناءين |
| تخ12 | - | ...أربعمائة و اثنتى مرة | أربعمائة مرة و اثنتين |
| مج6 | 60 | و قد استطاع ابن جني تبين الحروف الثلاثة | ...الأحرف الثلاثة |
| | 188 | لا تتوالى خمسة حروف و لا أربعة | ...خمسة أحرف ... |
| مج7 | 60 | ...أقلّها ستة شهور | ...ستة أشهر |

***الجدول (8) : جدول يبّين قائمة أخطاء الطلبة في صياغة المعدود***

رغم أنّ هذا النوع من الأخطاء يمثل نسبة ضئيلة مقارنة بأنواع الإنحرافات المذكورة سابقاً ،إلاّ أنه يكشف عن خلل في قواعد العدد لدى الطلبة ،فالملاحظ على معدودات الجمل الآتية:

1-استطاع ابن جني تبين الحروف الثلاثة ـ مج 6.

2-أقلّها ستة شهور ـ مج 7.

3-جددها النحاة ستة حروف ـ تخ 2.

أنّ كلاً منها ،ورد على صيغة جمع تكسير للكثرة ،وهذا خطأ ،لأنّ الأفصح أن يكون المعدود جمع تكسير للقلة ،لأنّ لكل من (حرف و شهر) جمعين أحدهما للكثرة و هو (حروف – شهور) و ثانيهما للقلّة و هو (أحرف و أشهر) و لما كان العدد أقل من عشرة وجب أن يكون

معدوده جمعاً للقلّة مراعاة للمأثور من كلام العرب –كما هو مبيّن في الجدول (8) في خانة تصويب الأخطاء–.

أمّا متأمل الجملتين الآتين :

1–عددها خمسة عشر مشتقات ـ تخ 3.

2–فمجموعها مائة و خمسة مشتقاً ـ تخ 5.

يجد بأن صاحب الأولى جعل معدود العدد المركب (خمسة عشر) جمعاً و هذا خطأ ،لأنه يحتاج إلى معدود مفرد منصوب (مشتقاً) كما أنّ صاحب الجملة الثانية أخطأ في صياغة المعدود (مشتقاً) لأن العدد (خمسة) يحتاج إلى معدود مجموع مخفوض (مشتقات) كما هو موضح في الجدول (8) و ربمّا يتساءل قارئ الجملة الآتية :

–بلغت 109 ضميراً ...تخ 4.

لماذا اختار الطالب معدوداً مفرداً منصوباً للعدد 109 ؟ و على أي أساس فعل ذلك ؟

–فإن كان صاحب هذه الجملة يقصد كتابة العدد من اليمين إلى اليسار ،فإنّ هذه الحالة تشترط أن يكون المعدود مفرداً مجروراً مراعاة للعدد (مائة) الذي ورد أخِراً ،فيكتب :

–بلغت تسعةً و مائة ضميرٍ.

–أمّا إذا كان يقصد كتابة العدد من اليسار إلى اليمين ،فإنّ هذه الحالة تشترط أن يكون المعدود جمعاً مجروراً مراعاة للعدد (تسعة) الذي ورد آخراً فيكتب :

–بلغت مائة و تسعة ضمائر [1].

ومن ثمّ يتبين لنا إخفاق الطالب في صياغة المعدود الصحيح المناسب لهذا العدد.

[1] ذكرنا سابقا بأنّ الأعداد من (3 ـ 10) تحتاج إلى جمع تكسير للقلّة و لكن نلاحظ بأنّ المعدود (ضمائر) ورد جمع تكسير للكثرة مجروراً و هذا جائز لأن كلمة (ضمير) لها جمع تكسير للكثرة فقط.

## سادسا – أخطاء في تعريف العدد و تنكيره :

و تمتد أخطاء الطلبة لتمس القواعد المتعلقة بتعريف العدد و تنكيره ،وهذا ما يتجلى من خلال الجدولين (2) و (3) ،حيث ورد هذا النوع من الأخطاء أربع مرات في بحوث الليسانس بنسبة قدرت بـ : 1.32 % ،كما ورد ثلاث مرّات في بحوث الماجستير ،بنسبة قدرت بـ : 3.57 % ،وهذا ما يبّينه الجدول الآتي :

| رمز البحث | الصفحة | الجملة التي ورد فيها الخطأ في تعريف العدد و تنكيره | الصـواب |
|---|---|---|---|
| تخ6 | 62 | لم يتعد الثلاثة آيات .... | لم يتعد ثلاث الآيات |
| تخ9 | 36* | يحتوي على الأبنية ذات ثلاث مقاطع | ...ذات ثلاثة المقاطع |
| تخ14 | 50 | نكون قد ذكرنا الثمانية أحاديث ... | ...ثمانية الأحاديث ... |
| | 51* | و جاء في مسألة الثانية و السبعون | ...في المسألة الثانية و السبعين |
| مج5 | 72 | امتدت الجملة النحوية على طول الثلاثة أشطر ... | ...على طول ثلاثة الأشطر |
| مج6 | 121 | الكلمات ذات الأربعة مقاطع المتحدة | ذات أربعة المقاطع المتحدة |
| مج7 | 73 | و يأتي في المرحلة الثانية بندا 4 و 7 | البندان الرابع و السابع |

***الجدول (9) : جدول يّبين قائمة أخطاء الطلبة في تعريف العدد و تنكيره***

ففي الأمثلة الآتية : 1-الكلمات ذات الأربعة مقاطع المتحدة ـ مج 6 .

2-نكون قد ذكرنا الثمانية أحاديث ـ تخ 14.

3- لم يتعدّ الثلاثة آيات ـ تخ 6.

نجد بأنّ الطلاب في هذه الجمل يميلون إلى تعريف الأعداد المفردة دون معدوداتها ،وهذا خاطئ ،لأنّ البصريين و الكوفيين أجمعوا على أنّ "أل" التعريف في مثل هذه الحالة تدخل على المعدود لا العدد فيكتب :

-الكلمات ذات أربعة المقاطع المتحدة.

-نكون قد ذكرنا ثمانية الأحاديث.

- لم يتعد ثلاث الآيات.

-أمّا الجملة الموالية : -و جاء في مسألة الثانية و السبعون.

فبصرف النظر عن الخطإ في ضبط العلامة الإعرابية للعدد الذي أشرنا إليه سابقاً ،نجد هذه الجملة تتضمّن خطأ آخر ،يتمثل في تنكير المعدود (مسألة) ،والصواب أن تلحقه "أل" التعريف كما لحقت جزأي العدد المعطوف (الثانية و السبعين) ،لأنّ الأعداد الترتيبية توافق معدودها من حيث التعريف و التنكير .

و هكذا تنتهي هذه الجولة ،و التي تمثل في الحقيقة المرحلة الأولى من مراحل "تحليل الأخطاء" ،والتي خُصِّصَت لرصد أخطاء الطلبة في باب العدد ،بحيث مكّنتنا من التعرّف على أنواع هذه الأخطاء العددية ،وتبيُّن نسبة شيوع كل نوع منها في كتابات الطلبة ،بل مكنتنا من التعرّف على تفاصيل دقيقة متعلقة بكلّ نوع من أنواع هذه الأخطاء.

و لكن تحليل الأخطاء –كما ذكرنا سابقاً- لا يقف عند هذا الحدّ ،بل يتجاوزه إلى التعرّف على المصادر الرئيسية لكل صنف من هذه الأخطاء ،وهذا ما سيحاول البحث الكشف عنه في المبحث الموالي .

## المبحث الثاني : تفسير الأخطاء وتصويبها

لقد بينت الدراسة الإحصائية الوصفية لأخطاء العدد في لغة الطلاب المكتوبة بأن نسبة الأخطاء مرتفعة ، حيث بلغت 40% في بحوث الليسانس ،و 19.85% في بحوث الماجستير ،و حكمي على هذه النسب بالارتفاع ،راجع إلى الأسباب الآتية :

1-تقدم المستوى التعليمي بحكم أن البحث يدرس أخطاء الطلاب الجامعيين (مرحلة التدرج و ما بعد التدرج ) و ليس أخطاء التلاميذ في مراحل التعليم العام .

2-التخصص باعتبار أن البحث يدرس أخطاء طلاب أقسام اللغة العربية و آدابها بالجامعات الجزائرية ممن تخصصوا في علوم اللسان العربي .

3-إن هذه النسب المتحصل عليها جاءت بعد أن قام الطلاب بتصحيح الكثير من الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء تحرير البحث ،و التي تنبّهوا إليها أثناء المراجعة ،و التي يكون الأستاذ المشرف على البحث قد أشار إلى الكثير منها أثناء إطلاعه على عمل الطالب ،فلو أن الطالب قدم البحث دون تصحيح و تنقيح ،لكانت النسبة أكثر بكثير .

و من ثم يمكن القول إن هذه النسب بالنظر إلى جملة هذه الأسباب هي نسبة مرتفعة و تنذر بالخطر .

-كما بينت النتائج أن نسبة أخطاء طلاب الليسانس في كتابة العدد ،أكثر بكثير من أخطاء طلبة الماجستير ،و هذا أمر منطقي ،باعتبار أن مستوى طلبة الماجستير أرقى من مستوى طلبة مرحلة التدرج ،و كلما تقدم المستوى التعليمي قلت أخطاء المتعلمين ،و نمت قدراتهم اللغوية أكثر ،حتى أن بعض الباحثين و على رأسهم (نيكل nickel) يميلون إلى اعتبار الأخطاء التي

يقع فيها الطلبة المتفوقون سقطات أو زلات لسان ناتجة عن تردد أو إرهاق ... في حين أن الأخطاء التي تصدر من الطلبة المتخلفين هي أخطاء ناتجة عن ضعف في المقدرة اللغوية[1] .

-كما أثبتت النتائج المتحصل عليها ،بأن الأخطاء في الكتابة العدد ليست نوعا واحدا بل إن هذه الأخطاء تشمل ستة أنماط تمس ركني المركب العددي (عدد +معدود) و هي على الترتيب حسب درجة الشيوع :

1-أخطاء في تأنيث العدد و تذكيره.

2-أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد .

3- أخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للمعدود .

4-أخطاء في نعت المعدود .

5-أخطاء في صياغة المعدود .

6-أخطاء في تعريف العدد و تنكيره.

وهذه النتائج في الحقيقة تجعلنا نتساءل : ما هي مصادر هذه الأخطاء؟ و ما هي الأسباب الكامنة وراءها ؟و لماذا يمثل نوعا من الأخطاء درجة شيوع مرتفعة و الآخر يمثل درجة شيوع منخفضة ؟ و هذا ما سأحاول الإجابة عنه فيما يلي من البحث .

و حري بالذكر هنا أن نوع الخطأ لا يكفي وحده لتحديد السبب الذي أدى إلى الوقوع فيه ،وأن السبيل الوحيد إلى معرفة ذلك – في رأي الباحثين – هو الرجوع إلى صاحب الخطأ و مناقشته فيما كتب [1] .

و في حالة انعدام هذا الشرط -كما هو الحال في هذا البحث لغياب أصحاب العينة المدروسة من البحوث – يتعذر على الباحثين في الكثير من الأحيان الوصول إلى التفسير الصحيح للخطأ ،فيدفعه ذلك إلى ضرب من الظن و التخمين.

---

[1] يراجع : محمود إسماعيل صيني ،و إسحاق محمد الامين ،التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، هـ ص : 157.

[1] يراجع : عارف كرخي أبو خضيري ،تعليم اللغة العربية لغير العرب ،ص : 59.

و رغم وجود هذه العقبات ،إلا أنها لم تثن من عزيمتي في محاولة البحث عن الأسباب و المصادر الحقيقية الكامنة وراء هذه الأخطاء فبعد التفحص الدقيق لأنواع الأخطاء العددية في كتابات الطلبة توصلت إلى الأسباب الآتية :

## أولا– الجهل بالقاعدة :

إن الخروقات الصارخة التي مست جوانب عديدة متعلقة بنظام العدد في لغة الطلاب المكتوبة ،و أقصد بتلك الجوانب (تذكير العدد و تأنيثه ،ضبط العدد و المعدود ،من الناحية الإعرابية و صياغة المعدود و نعته ،و ما يتعلق بتعريف العدد و تنكيره) و التي أبرزتها لنا الدراسة الإحصائية ،تجعلني أقول بأن السواد الأعظم من طلاب اللغة العربية في الجامعات الجزائرية يجهلون القواعد الخاصة بالعدد في اللغة العربية .

–فأخطاء تأنيث العدد و تنكيره التي ألفيناها تمثل أعلى النسب في المدونة المدروسة تؤكد ذلك ،حيث وجدنا الطلاب يؤنثون و يذكرون العدد دون مراعاة لنوع العدد إن كان من الصنف الذي يخالف معدوده تذكيرا و تأنيثا أو أنه يوافقه من هذه الناحية وما يؤكد ذلك هو ارتفاع نسبة شيوع هذا النوع من الأخطاء في كتابات الطلبة ،حيث نجدهم في هذه المسألة – يتذبذبون بين الصحة و الخطأ و هذا ما يفسر موقف صاحب البحث (تخ8) في الجملتين المواليتين :

1 –الآيات الأربع السابقة.

2– فالآيات الثلاثة الأولى .

حيث نجده يطبق المخالفة في المثال الأول حين ذكّر العدد (الأربع ) و يتخلى عنها في المثال الثاني ،حين أنّث العدد (ثلاثة ) رغم أن معدودهما المؤنث واحد و هو (الآيات ).

و هو ما نراه مجسدا في البحث (تخ10)عندما استعمل صاحبه العبارة نفسها و في الصفحة نفسها مرتين ،تارة استعمل فيها العدد صحيحا و أخرى خاطئا كالآتي :

1– و تقسم الضمائر لاعتبارات ثلاث .

2- ... في الاعتبارات الثلاثة حيث طبق المخالفة بطريقة صحيحة في المثال الثاني في حين طابق بين العدد و معدوده من حيث التذكير في المثال الأول و هذا خطأ.

بل نجد بعضهم يطبق المخالفة تارة و يستغني عنها تارة أخرى في جملة واحدة كما فعل صاحب البحث (تخ6) في الجملة الآتية :

-أما البدل فقد صدر في السورة ست مرات ،خمسة منها ...

حيث وفق في تذكير العدد ست ليناسب معدوده المؤنث (مرات) في حين أخفق عندما أنث العدد (خمسة) مع المعدود نفسه (مرات) في نفس الجملة ،و مثل هذا الخطأ كثير من بحوث الطلاب.

و من المواضع التي تؤكد بأن الأخطاء في تأنيث العدد و تذكيره تعود إلى جهل الطالب بالقاعدة استعمال العددين "واحد"و "اثنان " حيث تنص القاعدة على مطابقتهما لمعدوديهما تذكيرا و تأنيثا ،و هذا ما لم أجده واضحا في الكثير من المواضع ،حيث نرى صاحب البحث تخ3 مثلا : أخفق عندما أنّث جزأي العددين المركبين في الجملتين المواليتين :

1- ورد حوالي إحدى عشرة فعلا .

2- بلغ عددها اثنتا عشرة فعلا .

علما أن الجملة الأولى وردت في هذا البحث و بهذه الصيغة الخاطئة ثلاث مرات ،و هذا التكرار يؤكد بأن الطالب يجهل القاعدة المذكورة سالفا .

بل أكثر من ذلك فقد بلغ هذا النوع من الأخطاء نسبة 100% في بعض البحوث و أقصد بذلك (مج1،تخ8،تخ11) و هذا دليل آخر يعزز ما ذهبت إليه من أن الطلاب يجهلون بأن الأعداد في اللغة العربية تحكمها قواعد خاصة بها من بينها ما يتعلق بتأنيث العدد و تذكيره.

ومن الأخطاء التي وقع فيها الطلاب و مصدرها جهلهم بالقاعدة : رفع العدد بعد لفظ (حوالي) و الذي ورد في مواضع كثيرة في بحوث الطلبة ،سواء كان هذا العدد مركبا أو معطوفا أو عقدا .

و الدليل على ذلك هو تذبذب الطلاب في ضبط العلامة الإعرابية للعدد بعد الظرف (حوالي) كما هو الحال في البحث (تخ2) حيث نجد صاحبه يرفع العدد بعد (حوالي )تارة مثل :

-برز حوالي مائتان و أربعة و خمسون فعلا .

و تارة ينصبه أو يجره كما هو الحال في :

-ظهر حوالي سبعة و أربعين فعلا .

أما صاحب البحث (تخ9) فنجده قد استعمل العدد بعد الظرف (حوالي) اثنتين و عشرين مرة و أخطأ في ضبط العلامة الإعرابية للعدد فيها إحدى و عشرين مرة و الموضع الوحيد الذي كُتب فيه العدد صحيحا بعد (حوالي ) هو :

-تردد في القصيدة حوالي سبعمائة و سبع مرات.

و العدد (سبع) في هذا الموضع ،هو في الحقيقة من الأعداد المفردة التي لا تظهر في آخرها الحركات الإعرابية ،و بما أن صاحبه لم يضبطه بالحركة المناسبة ،ولا يمكن الحكم عليها بالخطأ . و هذا ما يدفعنا إلى القول بأن هذا النوع من الأخطاء يرجع إلى جهل الطلاب بالقاعدة التي ترى بأن( حوالي ) هي ظرف ،و الظرف في اللغة العربية يكون مضافا و المضاف إليه —و هو العدد في موضوعنا — يكون مجرورا لا مرفوعا .

و من الأخطاء التي وقع فيها الطلاب ،و التي أرجح بأنها تعود إلى جهلهم بقواعد العدد ،الاضطرابات المسجلة على استعمال الطلاب للعددين اثنين و ثمانية ،سواء أكانا مفردين أم مركبين أم معطوفين ،و جهلهم أن العدد "اثنان "يعامل معاملة المثنى من حيث الإعراب ،و أن العدد (ثمان) مع معدوده المؤنث يعامل معاملة الاسم المنقوص ،حيث أثبتت النتائج أن نسبة شيوع الأخطاء في ضبط العدد اثنين مرتفعة جدا إذ تبين أن بعضهم يرفع هذا العدد بالياء و بعضهم ينصبه أو يجره بالألف .

و الأمر نفسه يتعلق بضبط العدد (ثمان) حيث أظهر التحليل أن بعض الطلاب يحذفون الياء من العدد (ثمان ) إذا كان مضافا و بعضهم يثبتها فيه إذا كان غير مضاف ...

كما يظهر أيضا أن بعض الطلاب يجهلون القواعد المتعلقة بصياغة المعدود ،و أن كل نوع من أنواع الأعداد يحتاج إلى معدود معين ؛فمنها ما يحتاج إلى معدود مفرد منصوب ،و منها ما يحتاج إلى معدود مفرد مخفوض ،و منها ما يحتاج إلى جمع

مخفوض ،و هذا ما لم نعثر عليه في العديد من المواضع في كتابات الطلاب ،و هذا ما يفند ما ذهب إليه (عمر يوسف عكاشة) عندما قال : <<إن الخطأ في المعدود من حيث جمعه و إفراده قصر على الناطقين بغير العربية >>[1] .

–و كل هذا إنما يدل على عدم معرفة الطلبة لنظام قواعد العدد في اللغة العربية .و أنا إذ أرجع هذه الأخطاء إلى جهل المتعلم بالقواعد المتعلقة بالعدد ،فإنني أستند في حكمي هذا إلى جملة من الأسباب أهمها :

1–ارتفاع نسبة تكرار و تواتر هذه الأخطاء في بحوث الطلبة الأمر الذي منحها صفة النظامية مما يثبت بأن هذه الأخطاء هي أخطاء في الكفاية اللغوية لا في الأداء الكلامي ،و بما أنّ أخطاء الكفاية اللغوية تعكس المعرفة الكامنة باللغة كما يرى (كوردو corder)[2] فإن هذا النوع من الأخطاء يعكس جهل الطلاب و عدم معرفتهم لنظام العدد في اللغة العربية .

2–إن المتأمل في المقررات النحوية في مراحل التعليم العام ،و مراحل التعليم الجامعي في الجزائر يلاحظ عليها غياب موضوع العدد في جميع مقررات تعليم النحو العربي في هذه المستويات ،و معنى ذلك أن القائمين على وضع المناهج و المقررات التعليمية في الجزائر أهملوا بابا مهما من أبواب النحو العربي ألا و هو (العدد) و أهمية هذا الموضوع تظهر من خلال كثرة استعمال العربي للعدد في جميع مناحي حياته اليومية التي لا تخلو من ذكر العدد مشافهة و كتابة .

وهنا تُطرَح مسألة هامة لطالما أرّقت المعنيين باللغة العربية ،و استحوذت على تفكيرهم ،ألا وهي مسألة اختيار المحتوى النحوي ،التي تعد من أصعب المسائل في حقل تعليم اللغة للناطقين بها أو بغيرها .

---

[1] عمر يوسف عكاشة ،النحو الغائب ،المؤسسة العربية للدراسات و النشر ،ط1 ،2003 م ،ص : 115 .

[2] يراجع : Jack c .Richards , Error Analysis , P :25.

إذ تقتضي مسألة الاختيار وجود تكامل بين اختصاصات علم اللغة و علم النفس و علم اللغة الاجتماعي و علم التربية ،لأن عملية اختيار المحتوى في تعليم اللغة تؤثر فيه الكثير من العوامل بعضها يتعلق بالمادة ،و بعضها الآخر بالمتعلم ،بالإضافة إلى عوامل خارجية تتمثل في

الأهداف التعليمية و مستوى المقرر ،و الوقت المحدد له[1] ،و لما كانت هذه الضوابط و الشروط غائبة في مقرراتنا ،راح الدارسون يعلقون مشكلات اللغة العربية على فشل القائمين على وضع المناهج التعليمية في اختيار المحتوى النحوي المناسب ،و يردّون إليه نفور الطلاب من النحو و إعراضهم عنه .

و في هذه المسألة يقول (علي أحمد مذكور ) إن <<اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا لا يتم على أساس موضوعي و إنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب و الأعم بناء على الخبرة الشخصية و النظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج>>[2].

وهذا ما توصل إليه (محمد صاري ) بعد دراسته لواقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسة بمراحل التعليم العام ،حيث يرى بأن اختيار المحتوى النحوي في المناهج و المقررات الجزائرية لا يعتمد على منهج علمي دقيق ،بل يعتمد على التقديرات الشخصية و الذاتية <<و هذا ما أدى إلى اضطراب و بلبلة في تبويب الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية ،و عدم بنائها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشيوع و التواتر>> [3].

---

[1] عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ،ص : 91.

[2] علي أحمد مذكور ،تدريس فنون اللغة العربية ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،د ط ،2000 م ،ص :292 ،و يراجع : ظبية سعيد السليطي ،تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة ،الدار المصرية اللبنانية ، ط 1 ،2002 م ،ص :31.

[3] محمد صاري ،واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل و نقد ،(التواصل) مجلة العلوم الإجتماعية و الانسانية ،تصدرها جامعة عنابة –الجزائر ،عدد 8 جوان 2001 ،ص : 44 .

و يضيف قائلا : "و على العموم فإن المقررات النحوية المدرسية ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي ،و هذا ما أدى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشدا هائلا من المصطلحات و التعريفات و القواعد اللغوية "[4]

التي ترهق الدارس العربي وتنال من طاقته الفكرية التحصيلية لقواعد النحو العربي ،مما أدى إلى نفور الطلبة من دراسته ،و من ثم استفحال ظاهرة الضعف اللغوي في مستوى التعليم العام ،و حتى التعليم الجامعي ،وهذا ما ذهبت إليه (بنت الشاطئ) في قولها :<<الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعليم اللغة ،ازداد جهلا بها و نفورا منها و صدودا عنها ،و قد يمضي إلى الطريق التعليمي إلى آخر الشوط ،فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه>>[1] و السبب في رأيها يعود إلى <<كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة و إجراءات تلقينية ،و قوالب صماء ،نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من أن نتعلمها بلسان أمة و لغة حياة ،و قد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة فأجهدت المعلم تلقينا و المتعلم حفظا ،دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة و لمح أسرارها في فن القول و انصرف همنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيدا عن منطق اللغة و ذوقها>>[2].

ونفهم من قولها بأن الهدف من النحو العربي ليس هو حفظ قواعد المجردة ،بل وسيلة تستخدم لعصمة الألسنة و الأقلام من اللحن و لخطأ .و هو ما ذهب إليه (ابن خلدون) عندما قال بأن علم النحو ليس علما لتعليم و تعلم صناعة القواعد النحوية ،إنما هو علم لتربية الملكة اللسانية[3] و من ثم وجب استخدامه بقدر الحاجة إليه فقط ،أي أن نختار من النحو

---

[4] المرجع نفسه ،ص : 44.

[1] علي أحمد مذكور ،تدريس فنون اللغة العربية ،ص : 282-283 ،نقلا عن عائشة عبد الرحمان ،لغتنا و الحياة ،القاهرة ،دار المعارف المصرية ،1971 ،ص : 196.

[2] محمود أحمد السيد ،شؤون لغوية ،ص : 68.

[3] يراجع : محمد عيد ،الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون ،عالم الكتب ،القاهرة ، دط ،د ت ،ص 142 -143.

الموضوعات التي يحتاج إليها المتعلم في استعمالاته اللغوية[4] ،وهذا ما يطلق عليه مصطلح" النحو الوظيفي " الذي يعرف بأنه <<ما يؤدي إلى صحة العبارة أثناء الكتابة ،وسلامة النطق أثناء الحديث أو القراءة ،وأن إتقان قواعد اللغة إتقانا وظيفيا لا

يتطلب حفظ حركات الإعراب و بعض مصطلحاته الغامضة التي تثقل عقول الطلاب ونفوسهم و تؤدي بالتالي إلى كره القواعد و اللغة نفسها ،بل إن إتقان القواعد وظيفيا يتمثل في السلوك و الأداء اللغوي نطقا و كتابة و قراءة ،و في مستويات اللغة و أنظمتها المختلفة>>[1] .

وهذا ما نادى به الجاحظ في إحدى رسائله عندما قال : <<و أما النحو فلا تشغل قلبه (أي المتعلم) به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ،و من مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه ،و شعرا إن أنشده ،وشيء إن وصفه ،و ما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد ،و الخبر الصادق ،و التعبير البارع ... و عويض النحو لا يجدي في المعاملات و لا يضطر إليه في شيء>>[2].

و لتشخيص حاجات المتعلمين إلى النحو و التعرف على الموضوعات الأساسية أو بالأحرى الوظيفية ،يرى الباحثون أنه ينبغي تحديد الأساليب و التراكيب اللغوية التي يشيع استخدامها ،ويشيع الخطأ فيها في لغة الطلاب فما كثر استخدامه يعتبر أساسيا وما قل استخدامه يعتبر ثانويا[3] .

---

[4] يراجع : محمد صلاح الدين المجاور ،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه و تطبيقاته التربوية ،دار الفكر العربي ،القاهرة ، 2000،ص : 376 ،يراجع : رشدي أحمد طعيمة ،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،ص:125 .

[1] ظبية سعيد السليطي ،تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة ، ص : 123.

[2] عطية سليمان أحمد ،الجاحظ و الدراسات اللغوية ،مكتبة زهراء الشرق ،د ط ،1995 ،ص : 84 ،نقلا عن الجاحظ ،رسائل الجاحظ ،تحقيق : عبد السلام هارون ،د ت ،دط ،ج 3 ،ص : 38.

[3] يراجع : محمود أحمد السيد ،شؤون لغوية ،ص : 144 ،و ظبية سعيد السليطي ،تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة ، ص : 124 .و محمد صلاح الدين مجاور ،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ،ص : 369.

وأريد أن أصل من خلال ما سبق إلى أن (العدد) من الموضوعات النحوية الوظيفية التي تم تغييبها عن المقررات النحوية في مراحل التعليم العام و التعليم الجامعي بالجزائر ،رغم أنه من الموضوعات التي يكثر استعمالها على ألسنة وفي كتابات الطلاب ،و هذا ما جعلني أحكم على أن الكثير من الأخطاء العددية التي وقع فيها الطلاب ،ترجع في الأصل إلى جهلهم و عدم معرفتهم لقواعد العدد في اللغة العربية ،و لو أن هذا الموضوع أُدرج في أحد المقررات

النحوية في مستوى من المستويات التعليمية ،لما اجترح الطلاب مثل هذه الأخطاء[1] ،و ربما (عمر يوسف عكاشة ) يؤكد ذلك في قوله <<إن الناطق بالعربية ليس يمكنه أن يخطئ في العربية خطأ كفاية إن هو أكمل اكتساب اللغة على نحو سليم لا تشوبه شائبة>>[2] و عوض أن تضطلع المرحلة الجامعية بمعالجة النقص المتولد عن مراحل التعليم العام ،فتولي الأهمية للموضوعات التي أُهملت و غُيبت في تلك المراحل لا نجدها تفعل ذلك ،بل نجدها في بعض الأحيان تعيد تقديم موضوعات نحوية درسها الطلاب في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي.

## ثانيا – صعوبة نظام العدد في العربية و تشعّب قواعده :

يوجد من الباحثين من يرد إخفاق متعلمي العربية في كتابة العدد كتابة سليمة إلى صعوبة نظام العدد في العربية و تشعب قواعده ،فهذا أحدهم يقول :<<تسجل التجربة العلمية في تعليم العربية لطلابها من الناطقين بغيرها – فضلا عن طلابها الناطقين بها– صعوبات مستعصية جمّة لعل من أبرز تلك الصعوبات صعوبة تعلّمهم المركب العددي>> [3] .

و يضيف قائلا :<<و قد وصلت صعوبة المركب العددي في اللغة إلى حد قال فيه أحد الباحثين (و هو محمد كمال حسين) : ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن بعض العلوم لا يمكن

---

[1] و لعل هذا ما تنبه له القائمون على وضع المقررات النحوية عندما أدرجوا موضوع العدد في المقرر النحوي لسنة الثانية من التعليم المتوسط الجديد و ذلك في سنة 2004 .

[2] عمر يوسف عكاشة ،النحو الغائب ،ص : 93.

[3] المرجع نفسه ،ص: 172.

درسها بالفصحى العالية ،و أكثر العلوم الطبيعية وخاصة الرياضيات من هذا النوع ،يكاد يكون من المستحيل الجمع بين الرياضيات و النحو .. و على ذلك يجب أن تكون دراسة الرياضيات بالفصحى المخففة ،و يجب أن نتجاهل تماما قواعد العدد و تمييزه و جنسه و إعرابه تجاهلا تاما>>[4] لأن المتكلم أو الكاتب يجد نفسه أمام الكثير من العوائق؛ فهو

ملزم بأن يراعي القواعد المتعلقة بجنس العدد <<فالمتحدث عن الأقمار الصناعية علميا مضطر عند ذكر أي عدد يتعلق بها أن يقف عند كل عدد ،ثم يرى هل التمييز سيكون أقمارا أم قذائف أم صواريخ أم مقذوفات ،ثم يتبيّن جنس كل مفرد من هذه الجموع ... ثم يعين بعد ذلك جنس العدد >>[1].

و من الصعوبات التي تعترض المتعلم في كتابة العدد أيضا ،ما يتعلق بصيغة المعدود ،لأن كل نوع من الأعداد يتطلب معدودا معينا ،ووجه الصعوبة في هذه المسألة ،أن الأعداد من (3-10) تتطلب جمعا مخفوضا ،و طبيعي أن يكون المعدود جمعا في حال كون العدد جمعا ،و لكن ليس طبيعيا أن يكون معدود الأعداد التي تفوق العشرة مفردا <<ففي الوقت الذي نقول فيه للدارس .كتاب مفرد و الجمع كتب ،فنقول :خمسة كتب ،نجده يتساءل مدهوشا : لماذا تقول إذن :خمسة عشر كتابا ،و أنت تقول :كتاب للمفرد و كتب للجمع ،و خمسة عشر للجمع>>[2] ناهيك عن القواعد المتعلقة بضبط العلامة الإعرابية للعدد و المعدود ووضعهما من حيث التعريف و التنكير ...

فقواعد العدد في اللغة العربية المتشعبة بهذا الشكل ،عِوض أن تؤدي الدور الذي وضعت من أجله و هو صيانة ألسنة و أقلام المتعلمين من الأخطاء ،نجدها تتحول إلى قيود و عقبات تشتت ذهن الكاتب وتعوق تفكيره ،و في حالة ما إذا ورد العدد عدة مرات –كما هو الحال في عينة بحوث الطلاب المدروسة في هذا البحث – تعذر على الطالب كتابة الأعداد بطريقة سليمة خالية من الأخطاء .

---

[4] المرجع نفسه ،ص :172.

[1] مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص: 235 .

[2] محمود أحمد السيد ،شؤون لغوية ،ص : 168.

و تتأكد صعوبة نظام العدد في العربية إذا ما قارناه بنظيره في لغات أخر ،كالفرنسية مثلاً ،إذ نقول في الفرنسية :

-quatre hommes
-quatre femmes

–حيث نلاحظ بأن التغيير لا يلحق العدد بتغيير جنس المعدود ،لأن العدد في اللغة الفرنسية لا يتطلب مراعاة جنس المعدود ،إذ نرى من خلال المثالين السابقين بأن العدد (quatre)

بقي محافظا على صيغة واحدة مع المعدود المذكر و المؤنث ،و الشيء الوحيد الذي يراعي هنا هو إلحاق علامة الجمع بالمعدود إذا زاد عن الواحد ،كما أن العدد في الفرنسية –كغيره من العناصر الأخرى في الجملة – لا تلحقه العلامات الإعرابية و هذا الأمر (أي ضبط العلامة الإعرابية) يزيد نظام العدد في اللغة العربية تعقيداً فتقول في العربية :

–أربعة رجال

–أربع نساء

كما تقول : –جاء أربعةُ رجال

–رأيت أربعةَ رجال .

–مررت بأربعة رجالِ.

ففضلاً عن وجوب مراعاة جنس المعدود ،و تأنيث العدد و تذكيره وفقه و مراعاة صياغة مميز العدد من حيث الإفراد و الجمع ،يتطلب الأمر في اللغة العربية مراعاة موقع العدد من الإعراب و إلحاق العلامة الإعرابية المناسبة له.

و من الأدلة أيضا التي تثبت صعوبة نظام العدد في اللغة العربية على متعلميه ما نراه من استعمال الطلاب لإستراتيجيات تجنبهم الخطأ في كتابة العدد ،و تعرف "استراتيجيات الإتصال" بأنها : <<التوظيف الواعي للعمليات الشفوية ،و غير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوافر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى الدارس في هذه اللحظة من الاتصال>> [1].

[1] دوجلاس براون ،أسس تعلم اللغة و تعليمها ،ص : 220.

و يعرفها (فارش fearch) و (كاسبيرkasper) بأنها :<<تخطيط واع لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي >> [2] .

و نفهم من ذلك بأن استراتيجية الاتصال هي الطريقة التي يستخدمها المتعلم حين يشعر بأنه غير متأكد من مقدرته في مسألة معينة في سبيل توصيل المعنى باللغة الثانية بطريقة سليمة خالية من الأخطاء .

و من الإستراتيجيات التي اتبعها الطلاب في بحوثهم أملا في تجنب الخطأ في كتابة العدد استراتيجياتان اثنتان :

أما الأولى فهي :" استراتيجية التحاشي "- و قد ذكرت العبارة فيما مضى من البحث –و يقصد بها تجنب الطالب كتابة كلمة أو جملة أو عبارة أو حتى موضوع برمته ،إذا كان الطالب يجهله أو متأكدا بأنه لا يتقن التعبير عنه بطريقة سليمة ،و قيل إن: <<أكثر أنماطه التحاشي النحوي و المعجمي>>[1].

و هذه الإستراتيجية بالذات –أي التحاشي – وجدتها مجسدة في الكثير من المواضيع في بحوث الطلبة ،حيث أن إدراك الطالب للصعوبات و التعقيدات التي تكتنف نظام العدد ،يجعله في الكثير من الأحيان يتحاشى ذكره ،و ذلك من خلال استعمال الألفاظ المبهمة ،مثل :بعض – قليل –كثير –بضع ... عوض ذكر العدد الصريح رغم علمه به في أحايين كثيرة .و مثال ذلك ما ورد في البحث (مج5) :

–أما الديوان فجاء فيه الاستفهام بهل في مواضع منها ...

–جاء الاستفهام بأين في الديوان في بعض المواضع منها ...

إذ كان بإمكان الطالب أن يحصي هذه المواضع و يوافينا بالعدد الصحيح لها ،و أمثال هذه الجمل كثيرة في بحوث الطلبة ،و هي تؤكد على أن الطلاب يفرون من استخدام الأعداد

---

[2] المرجع نفسه ،ص : 220.

[1] المرجع السابق ،ص :225.

الصريحة ،و يلجأون إلى استخدام الألفاظ المبهمة ،و ذلك تجنبا للاصطدام بقواعد العدد و تفاصيله المتشعبة ،و من ثمّ يأمنون الوقوع في الأخطاء و العثرات .

-أما الإستراتيجية الثانية التي لجأ إليها الطلاب في بحوثهم خشية ارتكاب الأخطاء في كتابة العدد ،فهي استراتيجية "التحول من لغة إلى أخرى" ،و أقصد بذلك الانتقال من لغة الحروف إلى لغة الأرقام ،و معنى ذلك أن يكتب الطالب الأعداد بالأرقام لا بالحروف ،و من ثم يجنب نفسه الوقوع في الأخطاء في المركب العددي ،و هذا ما وجدته في بعض البحوث. و من أمثلة ذلك :

-وجود كم هائل من الضمائر بقدر بحوالي 730ضميرا – (تخ4)

-عدد الضمائر 516 ضميرا – (تخ4)

-بلغت الضمائر المتصلة حوالي 69ضميرا –(تخ4)

-بلغت النون 12 مرة ...الميم 13 مرة –(تخ2)

-مجموع المتعلمين في هذا المستوى 30 دارسا –(مج7)

-... 4 بطاقات للأصوات و 33 بطاقة للتراكيب –(مج7)

و لكن السؤال المطروح هنا : هل هذه الإستراتيجية فعلا ،تجنب الطالب الوقوع في الخطأ و تجعله في مأمن عنها دائما ؟ .

إن المركب العددي في اللغة العربية مكون من ركنين أساسيين (عدد +معدود) ،ووجود خطأ في أحدهما يؤدي إلى خلل في هذا المركب العددي ،و إذا كان الخطأ لا يظهر في العدد أثناء كتابته بالأرقام ،فقد أثبت التحليل في المبحث السابق بأن الطلاب يجترحون أخطاء في معدوده ،كما هو الحال في المثال الآتي : - بلغت 109 ضميرا .

حيث نصب الطالب المعدود (ضميرا ) و الصواب أن يكون :

-إما مفردا مخفوضا إذا قصد كتابة العدد من اليمين إلى اليسار .

-أو جمعا مخفوضا إذا قصد كتابة العدد من اليسار إلى اليمين ،و الأمر نفسه نجده في الأمثلة الآتية من البحث (تخ13) :

-عالج ذلك ب14 مثال

-احتوى على 19مدخل

-استخدم 17 شاهد

حيث أخطأ صاحبها في ضبط المعدود ضبطا إعرابيا صحيحا .

و من ثم نخلص إلى القول : انه إذا كانت الإستراتيجية الأولى التي اتبعها الطلاب في كتاباتهم – و أقصد بذلك استراتيجية التحاشي – قد أثبتت جدواها بنجاح الطلاب في الوصول إلى مبتغاهم و هو تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء الكتابة ،فإن الإستراتيجية الثانية –وإن أثبتت فعاليتها في بعض الأحيان- فقد تبين فشلها في أحايين كثيرة ،مما يدفعني إلى القول :إن إستراتيجية التحول من لغة الأرقام إلى لغة الحروف لا تجعل الطالب دائما في مأمن من

الأخطاء و العثرات لأنها تستدعي منه استحضار القواعد المتعلقة بالمعدود ،و من ثم تفرض قضية صعوبة العدد وتشعب قواعده في العربية نفسها على الطالب مرة أخرى .

و الأكيد أن هذه الصعوبات هي مصدر الدعوة إلى تيسير قواعد العدد في اللغة العربية ،التي نادى بها الكثير من الباحثين و خاصة ،فيما يتعلق بمسألة (تأنيث العدد و تذكيره) و التي تعد من أعقد مسائل العدد في اللغة العربية ،ولأن الخطأ في التأنيث و التذكير من الأخطاء الفادحة و المستهجنة فهذا (ابن الأنباري ) يقول :<< إعلم أن من تمام معرفة النحو و الإعراب معرفة المذكر و المؤنث :من ذكّر و مؤنثا و أنّث مذكرا كان العيب لازما له كلزومه من نصب مرفوعا أو خفض منصوبا ،أو نصب مخفوضا >>[1] فمسالة تأنيث العدد و تذكيره التي راح اللغويون القدامى يعللون لها ،ويبحثون لها عن التفسيرات المناسبة[2] ،هي مصدر الصعوبة في نظام العدد في العربية ولحل هذه المشكلة اقترح بعض الباحثين و من بينهم (محمد كامل حسين ،و إبراهيم مصطفى) تيسيرا تمثل في [3]:

-النظر إلى العدد في حد ذاته بقطع النظر عن جنس المعدود .

---

[1] ابن الأنباري ،المذكر و المؤنث ، دار الرائد العربي ، بيروت لبنان ، 1986 ،ص :

[2] يراجع : الأنباري ،كتاب أسرار العربية ،ص: 199.

[3] يراجع : قاسم عبد الرضا كاصد ،محاولات حديثة في تيسير النحو العربي ،دراسة و تقويم ،د ط ،1984 ،ص:95. و مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص : 235 .ومحمد رشاد الحمزاوي ،أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة ،ص : 368.

-الفصل بين العدد و المعدود بحرف " من " .

-إظهار كلمة (العدد) المذكرة ليكون النطق بلفظ ثلاثة أو عشرة سليما موافقا لقواعد اللغة المقررة .

و عن هذا الحل يقول (مصطفى النحاس) :<<و بهذا الاقتراح البسيط الغير مخالف لقواعد العدد يصبح النطق بالعدد صحيحا و سهلا على الناس جميعا فيقال : خمسة من النساء و خمسة من الرجال ... و لا تحتاج عندئذ إلى قطع تفكير المتكلم أو الكاتب أو القارئ حين يتناول موضوعا تكثر فيه الأعداد ،كما لا تقع في خطأ لغوي عندما تقول :

أحد عشر من النساء و ثلاثة عشر من النساء لأنه في تأويل :أحد عشر عددا من النساء ،و ثلاثة عشر عددا من النساء ،كما أن قولنا ثلاثة من النساء على تأويل :الثلاثة عددهن...>> [1].

و من ثم <<يكتسب العدد حسب رأي مجمعيينا جنسا ثابتا من دون أن يخل بالإعراب ،فهو يدعو إلى إعتماد نظام خاص بالعدد فيكون في صيغة المؤنث دائما باستثناء واحد و اثنان >>[2].

و قد وافق (أمين الخولي) ما ذهب إليه (محمد كامل حسين) و (إبراهيم مصطفى) لكنه يشترط ذكر لفظ (عدد ) مع (من )فيقال :عندي عدد خمسة من النساء[3].

بل أكثر من ذلك فقد ذهب بعضهم إلى قضية حصر إعراب أسماء العدد في حالة الرفع فقط[4] ،حتى يسهل على العربي- و تحديدا على الأخصائي العلمي – استعمال العدد بيسر و طلاقة .و هو ما لقي معارضة كبيرة من قبل الكثير من الباحثين[5] حرصا منهم على المحافظة على دقة اللغة العربية ،و سلامة قواعدها ،و إيمانا منهم بأن التيسير يكون بتبسيط شرح القاعدة و ليس هدمها .

---

[1] مصطفى النحاس ،العدد في اللغة ،ص : 236 .

[2] محمد رشاد الحمزاوي ،أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة ،ص : 369 .

[3] المرجع نفسه ،ص : 370 -371.

[4] المرجع نفسه ،ص : 371-372.

[5] للتعرف على هؤلاء المعارضين و آرائهم في المسألة ،راجع : العدد في اللغة ،ص :236-239.

**ثالثا – تدخل اللغة الأم :**

لقد اتضح من خلال ما سبق بأن الجهل بالقاعدة ،و صعوبة نظام العدد في اللغة العربية هما السببان الرئيسان في الأخطاء العددية التي اجترحها الطلاب ،لكن هذا لا يعني – بالضرورة – أن كل الأخطاء تعود إلى هذين السببين فحسب ،فبعد التفحص الدقيق للأخطاء التي وقع فيها الطلاب أثناء كتابتهم للعدد ،تأكد بأن بعض هذه الأخطاء يُعزى إلى تدخل اللغة الأم في اللغة العربية الفصحى .

و يعرّف التدخل اللغوي l'interférence بأنه نقل لبعض خصائص اللغة الأم (لغة المتعلم) إلى اللغة المتعلمة أي اللغة الهدف ،و يكون هذا النقل على المستوى الصوتي ،أو الصرفي أو النحوي أو الدلالي .و يظهر ذلك من خلال الاستعمالات الآتية :

1- منها أربيعين فعلا صحيحا –تخ3

2- منها ثمان و أربعين فعلا ثلاثيا –تخ3

3-ورد ثمانية و عشرين فعلا- تخ3

4- وعدد ورودها مائة و سبعة و أربعين مرة –مج2

حيث وقع العدد في الجملة الأولى و الثانية مبتدأ ،وورد العدد (ثمانية و عشرين) في الجملة الثالثة فاعلا ،في حين وقع العدد في الجملة الرابعة خبرا للمبتدأ (عدد) ولا مُرية أن الطالب المتخصص في اللغة العربية يعلم أن كلا من المبتدأ و الخبر و الفاعل يكون مرفوعا في الجملة ،و لكن ما نلاحظه على هذه الجمل هو أن أصحابها جردوا (العقود) فيها من علامة الرفع و هي (الواو) ،لأن هذه الأخيرة-أي العقود- تعرب إعراب بجمع المذكر السالم و هذا ما يمكن رده إلى تدخل اللغة الأم (أي اللهجة العامية) ،في اللغة العربية الفصحى ،لأن كل اللهجات العامية الجزائرية ،يلزم فيها العقد علامة واحدة ،وهي (ين) في الحالات الإعرابية الثلاث ،و من ثم لا يظهر اثر لعلامة الرفع في استعمالاتهم للعقود ،و هذا ما يفسر الأخطاء التي وقع فيها الطلاب ،في الجمل الأربعة الماضية و مثيلاتها .

و هذا ما توصل إليه (بلقاسم بلعرج) في بحث له بعنوان : "لهجة جيجل وصلتها باللغة العربية الفصحى" حاول من خلاله بيان العلاقة بين لهجة جيجل و قواعد اللغة العربية الفصحى ،ومن الجوانب التي تعرض لها في بحثه إجراء مقارنة بين المركب العددي في لهجة جيجل ،و المركب العددي في اللغة العربية الفصحى ،فتوصل إلى أنهما يتفقان في الكثير من الجوانب ،و يختلفان في جوانب أخرى ،ومن بين ما يختلفان فيه علامة جمع العقود: <<فهي في اللهجة ياء و نون في جميع الحالات الإعرابية و هذا راجع إلى خلو اللهجات

من الإعراب ،بينما تخضع في الفصحى للحالة الإعرابية ،فهي ياء و نون في حالتي النصب و الجر ،و واو و نون في حالة الرفع >>[1].

فالجزائري يقول :

1-جَا عِشْرِينْ طالبْ –( أي :جاء عشرون طالبا)

2-شُفتْ عِشرِينْ طالبْ-( أي : رأيت عشرين طالبا)

3-رُحتْ لْعِشرِينْ ولايه –(ذهبت إلى عشرين ولاية)

حيث يظهر أنّ العقد يلزم علامة إعرابية واحدة وهي الياء في الحالات الإعرابية الثلاث ،في اللهجات العامية الجزائرية .

كما يتبين لنا من خلال الأمثلة الثلاثة السابقة ،بأن الجزائري يميل في كلامه إلى الوقوف على الساكن ،و هو ما يفسر أخطاء الطلاب في ضبط المعدود و نعته في مثل :

1-تضمن 11 مدخل ،و 11معنى مستقل –تخ13

2-أورد حوالي سبعة عشرة حديث – تخ14

3-قصيدة (صبية) احتوت اثني عشر بيت-مج5

حيث كان على الطالب أن ينصب المعدودات فيها فيلحق ألف تنوين النصب بها.

---

[1] بلقاسم بلعرج ،لهجة جيجل و صلتها بالعربية الفصحى –دراسة لغوية للهجة بني فتح –رسالة ماجستير (غير منشورة) ،جامعة عنابة ،1989 ،ص :338.

و الحديث عن تدخل اللغة الأم في اللغة العربية الفصحى ،يدفعني إلى القول بأن الأخطاء في تذكير الأعداد المفردة و تأنيثها أيضا يعود إلى هذا السبب ،لأننا نقول في العامية الجزائرية :

- ثلاثْ نساء
- ثلاثْ رجال

و هو ما يؤكده (بلقاسم بلعرج) في قوله : <<الأعداد من ثلاثة إلى عشرة تلزم في اللهجة حالة واحدة ،و هي خلوها من التاء في جميع الحالات ،خلافا للفصحى التي يؤنث فيها العدد من ثلاثة إلى عشرة مع المذكر و يذكّر مع المؤنث>>[2].

ولم يتوقف تدخل اللغة الأم للطلاب في نظام العدد في اللغة الفصحى على هاته المسائل فحسب ،بل طال هذا التدخل مسألة أخرى تتعلق بالاسم المنقوص ،إذ ورد مضافا إلى أدنى العدد ،حيث يستوجب الأمر حذف يائه ،فيكون مجرورا بكسرة مقدرة على الياء المحذوفة ،خلافا للهجات العامية الجزائرية ،التي تثبت الياء في آخر المنقوص إذا ورد مضافا إلى أحد الأعداد من ثلاثة إلى عشرة ،فيقال في اللهجة العامية مثلا :

-ثلاثْ مْعَانِي ،بدلا من : ثلاثُ معانٍ .

و هذا ما يفسر تدخل لغة الطالب الأم في الإستعمالات الآتية :

- بلغت نسبة المعاني المشتركة 8 معاني –(تخ13) و الصواب : 8 معان .
- فكلمة (فان )تؤدي ست معاني – (مج6) و الصواب : ست معان .

إذن لقد اتضح من خلال هذه الأمثلة – بما لا يدع مجالا للشك – بأن تدخل اللغة الأم في اللغة العربية الفصحى له دور كبير في الوقوع في الأخطاء و أظن أن هذا السبب له علاقة وطيدة بالسببين السابقين ، إذ أن جهل الطالب بالقاعدة ،أو عدم قدرته على تطبيق قواعد العدد ،للصعوبات التي تكتنفها ،تجعله يبحث عن أسهل وأقرب حل له ،فيجد أمامه قوالب لغته الأم ،فيعمل على نقلها إلى اللغة الفصحى و من ثم تصدر الأخطاء نتيجة الاختلافات الموجودة بين قواعد المركب العددي في لهجة الطالب و نظام العدد في اللغة الفصحى .

---

[2] المرجع نفسه ،ص : 332.

## رابعا – الضعف القاعدي للطلاب الجامعيين :

إن الأخطاء في لغة الطلاب المكتوبة لا تقتصر على الأخطاء العددية فحسب ،فالمتأمل في لغتهم يجدها متخمة بالأخطاء في جميع المستويات اللغوية النحوي و الصرفي و الدلالي ... و هذا ما يجعلني أقول :إن هذه الأخطاء ليست وليدة المرحلة الجامعية ،بل هي نتيجة لتراكم ضعف الطلاب في اللغة العربية طوال مراحل التعليم ما قبل الجامعي ،حيث اشتركت الكثير من العوامل لتسهم في تدني المستوى اللغوي للمتعلمين ،من بين تلك العوامل[1] :

1/ ما يتعلق بطرائق التدريس فهي تقليدية في معظمها ،تعتمد على الإلقاء و التلقين و لا تمنح المتعلم الفرصة لإبداء الرأي و المناقشة و بالتالي المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية ،بل يكون دور المتعلم فيها سلبيا .

2/ و منها ما يعود إلى ضعف إعداد معلمي اللغة العربية، و تدني مستوى التأهيل الذي يشكو قصورا فادحا في بلادنا .

3/ و منها ما يعود إلى سوء اختيار المادة اللغوية الملائمة ،حيث أن المواد المختارة لا تلبي حاجات المتعلمين و رغباتهم ،ولا تثير فيهم الدافعية للتعلم مما يدفعهم إلى العزوف عن الإقبال عليها .

4/ ومن العوامل التي ساهمت في انتشار ظاهرة الضعف اللغوي أيضا إحجام المعلمين و المتعلمين و هجرهم لاستعمال اللغة العربية الفصحى ،و عدم الإلتزام بها خارج المؤسسات التعليمية و داخلها بل حتى داخل قاعة الدرس ،حيث صار المعلم يُعرض عن استعمال اللغة الفصحى أثناء إلقائه و شرحه للدرس ولا يجد حرجا في الحديث بالعامية.

فكل هذه العوامل اجتمعت لتجعل من التلميذ في نهاية مرحلة التعليم العام تلميذا ضعيفا لا يملك القدرة على استعمال اللغة في بضعة أسطر استعمالا صحيحا.

وبما أن المرحلة الجامعية هي مرحلة مواصلة بناء ،فلا شك في أن هذا الضعف سيمتد إلى هذه المرحلة كيف لا ؟ و المعتمد في بلادنا–و في جميع بلدان الوطن العربي – هو توجيه الطلاب

---

[1] يراجع : محمود أحمد السيد ،شؤون لغوية ،ص : 70 –72 .و كمال بشر ،اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم ،دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة ،د ط ،د ت ،ص : 271–293.و رمضان عبد التواب ،فصول في فقه العربية ،مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة ،ط 6 ،1996 ،ص:420–424.

المتحصلين على المستوى الأدنى للنجاح في شهادة التعليم الثانوي إلى كليات و أقسام اللغة العربية .دون مراعاة لميولهم ورغباتهم <<فهذا الطالب الذي توصله الظروف المختلفة إلى كليات الآداب غالبا ما يبحث فيها عن أي قسم سوى قسم اللغة العربية ،حتى إذا لفظته سائر الأقسام لجأ إلى هذا القسم و في نفسه مرارة و في قلبه حسرة >>[1] ويضيف (كمال بشر) <<إن الطالب المسوق إلى هذه الكليات و الأقسام بهذا النهج أشبه بمن يلقى به في بحر عميق ،دون دراية بالسباحة وفنونها ،و دون

دعم لقدراته و طاقاته بالتدريب العلمي ،والتجريبي المتصل حتى يصلب عوده ،ويقوى على مصارعة الأمواج و التعامل معها بفن وحكمة >>[1] .

فيتخرج الطلاب من أقسام وكليات اللغة العربية ،وهم خالوا الوفاض ،يجهلون أدنى أساسيات اللغة و قواعدها و مما يزيد الطين بلة ،هو أن هؤلاء الطلاب المتخرجين هم الذين يعيّنُون لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام ،و هكذا يستمر دوران ظاهرة الضعف اللغوي في حلقة مغلقة ،دون مبالاة بعواقبها الوخيمة على مستقبل التعليم ، بل على مستقبل اللغة العربية الفصحى في بلادنا .

## خامسا – الإهمال و اللامبالاة :

إن ظاهرة الضعف اللغوي القاعدي لدى الطلاب ،تولد في نفوسهم النفور من اللغة و قواعدها ،مما يجعلهم يستخدمون اللغة دون إهتمام و حرص منهم على استعمالها استعمالا صحيحا ،فلا يهمهم إن نصبوا مرفوعا أو خفضوا منصوبا ،أو رفعوا مخفوضا ...

فقد تبين من خلال التحليل أن بعض الأخطاء التي وقع فيها الطلاب أثناء كتابة العدد ،إنما تعزى إلى الإهمال و اللامبالاة ،و من الأخطاء التي تثبت ذلك استعمال الطلاب للأعداد المترادفة كما في الجمل الآتية :

---

[1] المرجع السابق ،ص : 418.

[1] كمال بشر ،اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم ،ص : 280.

1-وصل وروده إلى حوالي ألفين و ست و عشرون مرة .

2-تكرر حوالي اثنتان و عشرين مرة .

3-المذكور في المسألة السابعة و السبعون .

4-ورد في خمسة و ستون فعلا .

إذ نرى بعضهم ينصب جزءا من العدد المعطوف ،و يرفع الجزء الآخر ،وبعضهم يرفع العدد – كما في المثالين الثالث و الرابع – رغم أنه سُبق بحرف الجر وهذا ما لا يمكن – في اعتقادي– رده إلى جهل الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بمثل هذه القواعد ،بل إن الأخطاء من مثل هذا النوع تعود إلى إهمال الطلاب ،وعدم حرصهم على مراجعة و تصحيح أخطائهم ،لأن من مميزات اللغة المكتوبة عن المنطوقة ،هو إمكانية تصحيح الكاتب لأخطائه

التي وقع فيها بعد مراجعته لما كتب ،وهو مالا يقوى المتكلم على فعله في الكثير من الأحيان ،لأن ما أنتجه من كلام يزول بزوال أثر النطق .و يلخص أحدهم هذا الفرق في قوله : <<يستخدم الكلام المنطوق الشفهي نظاما من الإشارات ذا طبيعة صوتية ،وتتصف الإشارات الصوتية بصورة رئيسية بالصفة الخطية ،أي بجريانها خلال الكلام في تتابع زمني غير قابل للإرجاع ،أما الكتابة فتستخدم نظاما من الخطوط الحسية التي ترى بالعين ،وهي إشارات أخرى ،و ليس فقط قبلها أو بعدها ،كما يمكن الرجوع بها أيضا وفي كل لحظة إلى الوراء ،فالصفة الأساسية للإشارات الخطوطية هي صفة الاستمرارية و الاستقرار التي تتيح لها تجاوز عاملي الزمان و المكان أو البعد الجغرافي>>[1] ،ورغم هذه الفرصة التي تمنحها الكتابة للطلاب لمراجعة أخطائهم إلا أننا نجد الطلاب لا يبالون بذلك ،و لا يهمهم إن كان العمل الذي تقدموا به مقبولا من حيث الشكل و المضمون أم لا ،بقدر ما تهمهم الدرجة أو النقطة التي ستُمنح لهم ،مادام أن هذا العمل قُبل للمناقشة .ويتأكد إهمال الطلاب بعدم اكتراثهم لتوصيات لجان مناقشة البحوث العلمية ،والتي من عادتها أن توصي الطالب في آخر المناقشة بتصحيح أخطائه التي أشير إليها أثناء المناقشة .و لكن للأسف تبقى تلك التوصيات مجرد حبر على ورق ،حيث يصطدم المطلع على الكثير من البحوث بعد إيداعها في مكتبة قسم اللغة العربية و آدابها ،بأخطاء كثيرة لا تعد و لا تحصى .

---

[1] عبد السلام المسدي ،اللسانيات من خلال النصوص ،الدار التونسية للنشر ،ط1 ،1984 ،ص : 68.

و نخلص من كل ما سبق إلى أن أخطاء الطلاب في كتابة الأعداد لا تعزى إلى سبب واحد ،بل ترجع إلى أسباب متعددة و متشابكة فيما بينها ،ومن هذه الأسباب ما هو خاص ،و يتعلق الأمر بالجهل بالقاعدة ،و صعوبة نظام العدد في اللغة العربية ،و تدخل اللغة الأم ،و منها ما يعتبر عاما ،و يتعلق الأمر بالأخطاء التي ترجع إلى الضعف القاعدي للطلاب أو الإهمال و اللامبالاة ، و معنى ذلك أن هذه المرحلة (مرحلة تفسير الأخطاء) مكنتنا من التعرف على الأسباب الكامنة وراء إخفاق الطلاب في كتابة الأعداد وذلك بردها إلى مصادرها الأصلية.

ولأن الهدف من تحليل الأخطاء وهو إيجاد العلاج المناسب للمشكلات اللغوية التي تعترض المتعلم، ولأن كشف الأسباب الكامنة وراء الأخطاء، يساعدنا على التوصل إلى العلاج المناسب لها، يمكن أن نجمل أهم الحلول التي نراها مناسبة للقضاء على الأخطاء اللغوية بصفة عامة والأخطاء العددية بصفة خاصة. أو على الأقل التقليل منها فيما يلي:

1-إتباع الطرق التعليمية الحديثة التي تولي الأهمية للمتعلم ،وتجعله عنصراً إيجابيا فاعلاً في العملية التعليمية.

2-اختيار المحتويات النحوية في مراحل التعليم العام عل أسس موضوعية تقوم على فكرة النحو الوظيفي ،الذي يعطي الأهمية لميول الطلاب و حاجاتهم اللغوية ،ويبعث فيهم الدافعية للتعلم ،فيلتحق الطالب بمدرجات الجامعة و هو يعلم أساسيات اللغة العربية و يملك القدرة على استعمالها استعمالاً صحيحاً.

3-العمل على تكوين المعلمين و الأساتذة في مختلف مراحل التعليم العام والجامعي <<و إعدادهم إعدادا علميا و بيداغوجيا لأن الأستاذ الضعيف الشخصية والمعلومات هو من الأسباب الرئيسية في تدني المستوى و تشويه الرسالة التعليمية النبيلة>>.

4-تعويد الطالب نفسه على استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالا صحيحاً داخل المؤسسة التعليمية و حتى خارجها وعزوف الأساتذة والطلبة عن استخدام اللهجة العامية داخل قاعة الدرس.

5-تعويد الطالب نفسه على المطالعة و التي تكسب الطالب -فضلا عن تنمية زاده المعرفي- أسلوبا لغويا سويا خاليا من العثرات و الأخطاء.

6- حرص طلاب الليسانس والماجستير على تكوين أنفسهم وإثراء زادهم اللغوي من خلال مطالعة أمهات الكتب اللغوية، والتعرف على أهم الموضوعات اللغوية ودقائق المسائل النحوية الصوتية والصرفية، والعمل على توظيفها في استعمالاتهم الكتابية والشفوية.

7- أن يعمل الطالب على تدريب نفسه على استخدام قواعد العدد استخداما صحيحا نطقا وكتابة.

8- حرص الطلاب على مراجعة بحوثهم، التي تتيح لهم اكتشاف الأخطاء اللغوية عموما والأخطاء العددية خصوصا التي وقعوا فيها أثناء التحرير أو حتى بعد الطباعة، والعمل على تصحيحها بدقة.

## ملخص

البحث يتطرق لمشكلة شائكة جدا وهي الخطأ في كتابة العدد لدى طلاب الجامعة، حيث صار هذا الموضوع يشكل عقدة للطلبة فنجدهم يتجنبون ذكره أو يلجأون إلى لغة الأرقام بدلا من لغة الحروف حتى يتفادوا الوقوع في الأخطاء، ولذا يحاول هذا البحث التعرف على أنواع هذه الأخطاء والوقوف على الأسباب الكامنة وراءها وصولا إلى إيجاد الحلول المناسبة لها معتمدا في كل ذلك على المنهج اللساني "منهج تحليل الأخطاء".


الكلمات المفاتيح : الأعداد – الأخطاء – تحليل – الجامعة – الطلاب – البحوث – تصنيف الأخطاء – تفسير الأخطاء.



## Résumé

Cette recherche expose un grand problème qui est l'erreur d'écriture de nombres chez les étudiants universitaires, ce problème crée un complexe chez les étudiants car on constate qu'ils essayent toujours d'éviter ce problème en se penchant sur le langage des chiffres au lieu celui des lettres pour éviter de tomber sur l'erreurs. Pour cela notre recherche essaye de définir les types de ces erreurs et de s'arrêter sur les principales causes et trouver des solutions valables en se basant sur la pédagogie linguistique" pédagogie d'analyse des erreurs"


Les mots clés: Nombres – Erreurs – Analyse – Université – Etudiants – Recherches – Classification des erreurs – Définition des erreurs.



## Resume

This research exposes a major problem which is the clerical error of numbers in the university students, this problem creates a complex in the students because it is noted that they always try to avoid this problem by considering the language of the figures to the place that of the letters to avoid falling on the errors. For that our research tries to define the types of these errors and to stop on the principal causes and to find solutions valid by basing on linguistic pedagogy "pedagogy of analysis of the errors".


Key words: Numbers - Errors - Analysis - University - Students - Research - Classification of the errors - Definition of the errors

نستطيع من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا البحث ،و ما انطوت عليه فصوله ومباحثه ،أن نجمل أهم النتائج التي توصل إليها ،و أن نُنوّه بأبرز مسائله وقضاياه كالآتي:

*أما أهم نتائج الجانب النظري ،فيمكن تلخيصها فيما يلي :

1/ لقد تنبه اللغويون العرب القدامى إلى مسألة الخطأ اللغوي ،وأدركوا مدى خطورتها على مستقبل اللغة العربية –لغة القرآن الكريم– .فعمدوا إلى تأليف المصنفات اللغوية التي نبهوا من خلالها إلى الأخطاء اللغوية التي تشيع بين العامة و حتى الخاصة منهم ،و لكن دون محاولة منهم لإيجاد تعليلات مناسبة لهذه الأخطاء .

2/ كما أولت الدراسات اللسانية الغربية الحديثة ،الخطأ اللغوي عناية خاصة ،حيث تؤكد هذه الدراسات على أهمية الخطأ في العملية التعليمية ،وأنه أمر طبيعي بل إيجابي لأن المعرفة تُبنى من خلال هدم الأخطاء .فنتج عن هذا الاهتمام ،وضع مناهج علمية لدراسة الأخطاء أهمها : منهج التحليل التقابلي ،ومنهج تحليل الأخطاء وقد ظهر الثاني على أنقاض منهج التحليل التقابلي ،الذي ثبت قصوره في أحيان كثيرة ،لأنه يرد جميع الأخطاء إلى تدخل اللغة الأم (L'interférence ) في حين أثبتت نتائج تطبيق منهج تحليل الأخطاء –وهو المنهج المعتمد في البحث– بأن الأخطاء لا تعزى إلى تدخل اللغة الأم فحسب ،بل هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء.

3/إن التمييز بين الأغلاط ( les fautes) . والأخطاء (les erreurs) أمر مهم جدا ،نبّه إليه الغربيون ،و لم يعن به العرب قديما ،رغم إشارة (أبي هلال العسكري) للفرق الجوهري بين هذين المصطلحين في كتابه (الفروق اللغوية) ،والتي تطابق ما توصل إليه الباحثون الغربيون اليوم . و تكمن أهمية التمييز بين المصطلحين في أحقيّة (الأخطاء) بالدراسة والتحليل عن (الأغلاط) لأن هذه الأخيرة تزول بزوال مسبباتها ،في حين يتواتر ظهور الأخطاء في لغة المتعلم ،حتى تشكل نظاما خاصا في لغته ،وهنا يكمن مصدر خطورة هذه الأخطاء على لغة المتعلم .

4/ إن "منهج تحليل الأخطاء" ،لا يكتفي بالإشارة إلى مواضع الأخطاء و بيان أوجه الصواب فيها ،كما كان اللغويون العرب القدامى يفعلون في مصنفاتهم و كتبهم ،بل يتّبع هذا المنهج خطوات إجرائية ومنهجية ،تبدأ بالبحث عن مواطن الأخطاء ثم تصنيفها

ووصفها ،ثم تعمل على البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء ليسهل على الباحث في الأخير إيجاد الحلول المناسبة لها ليتم تجنبها في المستقبل .

*أما الجانب التطبيقي فقد مكننا من التوصل إلى نتيجة جد هامة ،وهي أن فوائد منهج تحليل الأخطاء ،لا تقتصر على تعليم الطفل للغته الأم ، أو تعليم الكبار للغات الأجنبية حيث أثبت هذا البحث فعالية هذا المنهج في تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من أبنائها في المستويات المتقدمة و ذلك من خلال تحليل أخطاء الأعداد في لغة طلاب ( الليسانس و الماجستير) في أقسام اللغة العربية بالجامعات الجزائرية ، حيث مكننا تطبيق هذا المنهج من :

1/ التعرف على أنواع الأخطاء العددية في بحوث الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية ،حيث ثبت بأن هناك اختلالات كثيرة تمس هذا النظام – أي نظام العدد- في لغة الطلاب المكتوبة ، منها ما يتعلق بتأنيث العدد و تذكيره ،ومنها ما يتعلق بضبط العلامة الإعرابية للعدد و المعدود ،ومنها ما يتعلق بصياغة المعدود ونعته ،ومنها ما يتعلق بتعريف العدد و تنكيره.

2/ و لقد أثبتت الدراسة الإحصائية لهده الأخطاء ،بأن أخطاء طلبة الليسانس في كتابة العدد أكثر من أخطاء طلبة الماجستير ،وهذا أمر منطقي بحكم تقدم مستوى طلبة الماجستير الذين يتعمقون في هذه المرحلة في دراسة اللغة ،فطبيعي أن تكون لديهم دراية بالكثير من الموضوعات اللغوية ،و من ثم يمكن القول بأن الانحرافات التي يجترحها هؤلاء الطلاب في نظام العدد في الكثير من الأحيان هي ( أغلاط ) ناتجة عن هفوة أو تردّد أو حتى الاهمال و اللامبالاة و ليست (أخطاء ) ناتجة عن نقص أو ضعف في كفاياتهم اللغوية .

3/ كما أثبتت الدراسة الإحصائية لهده الأخطاء بأن نسبة الأخطاء تتفاوت من بحث إلى آخر فهناك بحوث لم تتعد نسبة الأخطاء فيها 10% في حين بلغت حوالي 70% في بحوث أخرى ،كما أن أنواع الأخطاء تتفاوت من بحث إلى آخر فهناك من البحوث التي ورد فيها نوع واحد من الأخطاء أو نوعان ... و هناك من البحوث ما إشتمل على أنواع الأخطاء الستة ولكن هذه النتائج أجمعت على أن أخطاء التذكير و التأنيث هي أعلاها عددا ،حيث ظهرت في كل بحوث الليسانس و الماجستير ،في حين أن أخطاء نعت المعدود أدناها عددا .

4/ لم تقتصر فائدة تحليل الأخطاء على تحديد أنواع الأخطاء العددية فحسب ،بل لقد أفادنا التحليل بمعلومات و تفاصيل دقيقة متعلقة بكل نوع من هذه الأخطاء والخروقات التي وردت في بحوث الطلاب ،و التي مست البنية النسقية لنظام العدد في اللغة العربية ،فأخطاء التأنيث و التذكير لم تقتصر على الأعداد المفردة فحسب ،بل مست حتى الأعداد المركبة والمعطوفة أيضا ،كما بين التحليل بأن الأخطاء في ضبط العلامة الإعرابية للعدد تكاد تنحصر في الأعداد المعربة بالحروف ،و أقصد بذلك : العقود سواء أكانت مفردة أم معطوفة ،والعدد اثنين سواء أكان مفردا أم مركبا مع العشرة تركيبا مزجيا أم معطوفا عليه بأحد العقود والعدد الترتيبي (ثان) ،ثم العدد (ثمان) بصيغته المذكرة بسبب إضافته إلى معدوده المؤنث .أما الأعداد المعربة بالحركات (أي الأعداد المفردة) أو الأعداد المبنية (أي المركبة) فلا تكاد تظهر فيها الأخطاء لإهمال الطلبة ضبط أواخر الكلمات بالحركات المناسبة في كتاباتهم ،ماعدا الأعداد المفردة في حالة التنوين بالفتح حين أهمل بعض الطلاب الألف الدالة على التنوين في الكتابة .

و يجب التأكيد هنا على الصعوبات التي يلقاها المحلل في غياب العلامات الدالة على النصب أو الجر أو الرفع في الجملة ،حيث لا يستطيع أن يجزم بأن الطالب قد نصب أو جر العدد ،و لو كان الطالب حاضرا لوفر علينا الكثير من المشاق .

5/ و غياب الطالب نفسه يصعب على الباحث مهمة تفسير الأخطاء ،بالخصوص إذا تشابكت الأسباب فيما بينها ،كما هو الحال مثلا فيما يتعلق بمسألة تأنيث الأعداد ،وتذكيرها التي أثبتت بعض الأدلة بأنها تعود إلى الجهل بالقاعدة ،في حين أثبتت أدلة أخرى بأنها تعود إلى صعوبة نظام العدد على المتعلم ،ولو كان الطالب حاضرا ،و أعدّ البحث استبيانا خاصا به لوافنا هذا الاستبيان بالكثير من المعلومات التي خَفِيت علينا أثناء التحليل ،و ساعدنا على الفصل في هذه المسائل التي يعتريها بعض الغموض.

6/ فضلا عن التعرف على أنواع الأخطاء العددية في بحوث الطلبة ،مكننا منهج تحليل الأخطاء من التعرف على المصادر و الأسباب الأساسية لهذه الأخطاء – و إن تشابكت هذه الأسباب في بعض الأحيان – حيث ثبت بأن هذه الأخطاء تعود إلى أسباب خاصة و أخرى عامة .

فمن الأسباب الخاصة ما يعود إلى الجهل بالقاعدة ،وهو السبب الذي يرجحه البحث أكثر من غيره ،والذي يؤكد هذا السبب هو تغييب موضوع العدد من المقرارات النحوية في جميع مستويات التعليم العام و الجامعي بالجزائر ،و بما أن الطالب يجهل هذه القواعد فإنه لا يمكنه أن يكتب العدد كتابة صحيحة لأن فاقد الشيء لا يعطيه ،و لكن ليس كل الطلاب يجهلون قواعد العدد فباعتبار أنهم طلبة متخصصون في اللغة العربية فهناك منهم من يكون على علم بقواعد العدد – وخاصة طلاب الماجستير – و لكنهم يتعثرون في تطبيقها ،و من ثم تفرض:

-مسألة صعوبة نظام العدد في اللغة العربية و تشعب قواعده نفسها على الطالب إذ أن كتابة العدد تتطلب منه أن يتنبه إلى الكثير من المسائل ؛منها ما يتعلق بضبط العدد ،ومنها ما يتعلق بضبط المعدود و صياغته وفقا لنوع العدد ... فكل هذه القواعد تشتت ذهن الطالب و تحول دون كتابة العدد كتابة سليمة ،و ما يؤكد ذلك -أي صعوبة العدد- لجوء الطلاب إلى استعمال استراتيجيات تجنبهم خيبة الوقوع في الأخطاء ،و أقصد بذلك :

استراتيجية التحول من لغة الحروف إلى لغة الأرقام واستراتيجية التحاشي وقد أثبت التحليل فشل هاتين الاستراتيجيتين في الكثير من الأحيان "فإستراتيجية التحاشي" وإن أثبتت جدواها من الناحية الشكلية فإنها لا تعكس المقدرة اللغوية الحقيقية للطالب.

أما استراتيجية التحول من لغة الحروف إلى لغة الأرقام فقد ثبت فشلها هي الأخرى في الكثير من الأحيان ،فهي و إن جنبت الطالب الخطأ في كتابة العدد ،لا تجنبه الخطأ في ضبط معدوده ،و بما أن المركب العددي (عدد +معدود) كل متكامل ،فإن أي خطأ يمس جانبا من جوانب هذا المركب يؤدي إلى خلل في نظامه .

-و من الأسباب الخاصة أيضا ما يتعلق بتدخل اللغة الأم في الفصحى ،فقد تبين من خلال البحث أن الكثير من الاستعمالات الخاطئة تعود إلى تدخل اللغة الأم ،وذلك من خلال مقارنة هذه الاستعمالات لما هو موجود في لغة الطالب الأم ،حيث أثبت التحليل بأن الطالب إذا كان يجهل قواعد العدد أو كان متأكدا من عدم قدرته على تطبيقها بطريقة سليمة فإنه يلجأ إلى استخدام قوالب لغته الأم ،فتبرز الأخطاء نتيجة لاختلاف قواعد العدد في اللغة الفصحى عن اللغة الأم .

أما الأسباب العامة ،فمنها ما يرجع إلى الضعف القاعدي للطلاب الجامعيين ،إذ تأكد بأن هذا الضعف يتراكم من مرحلة تعليمية إلى أخرى حيث تشترك الكثير من العوامل التي تعمل على تدني مستوى التحصيل اللغوي لدى الطلاب ،منها ما يعود إلى المعلم ، ومنها ما يعود إلى المتعلم ذاته ،ومنها ما يعود إلى فشل المناهج و الطرق التعليمية ... فيتخرج الطلاب من الجامعات مثلما دخلوا .

و من الأسباب العامة أيضا ما يعزى إلى الاهمال و اللامبالاة من قبل هؤلاء الطلاب.

7/ و من بين النتائج التي توصل إليها البحث هو أن المحتوى النحوي –خاصة في مراحل التعليم العام– ، يجب أن يتم اختياره وفق أسس موضوعية ،تقوم على فكرة النحو الوظيفي الذي يلبي حاجات المتعلمين ،ويبعث فيهم الدافعية للتعلم ،و ثم يلتحق الطلاب بكليات وأقسام اللغة العربية و هم على دراية كافية بأساسيات اللغة العربية و قواعدها.

8/ وننوه في الأخير بأهم نتيجة توصل إليها البحث على الإطلاق ،وهي أن منهج تحليل الأخطاء وسيلة فعالة ،تهيء لاختيار الطرق التعليمية المناسبة ،وتساعد على إعداد مناهج ومقررات اللغة العربية في جميع المستويات التعليمية ،و حتى الجامعية منها ،بأقصى درجة من الفاعلية .حيث أن مثل هذه البحوث الميدانية تعمل على الكشف عن المجالات التي يتضح فيها ضعف الطلاب ،و من ثم التركيز عليها أثناء وضع المناهج و المقررات التعليمية لضمان نجاح عملية تعليم اللغة العربية لأبنائها.

وكثرة البحوث في هذا المجال –أي تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من أبنائها والإفادة من نتائجها– سوف تقضي على الكثير من المشكلات اللغوية التي تعترض المتعلمين ،و على رأسها مشكلة الأخطاء اللغوية التي تغزو لغة الطلاب على جميع المستويات اللغوية ،و في جميع المراحل التعليمية ،حتى المستويات المتقدمة منها ،و ما أخطاء الأعداد إلا قطرة من بحر عميق مليء بالأخطاء .

| الجامعة | السنة الجامعية | عنوان البحث | تصنيف البحث في مكتبة الجامعة | رمز البحث المقترح |
|---|---|---|---|---|
| -تلمسان- جامعة أبي بكر بلقايد | 2003 | البناء الصوتي و التشكيلي في سورة الرّحمان | - | تخ1 |
| -عنابة- جامعة بابي مختار | 2004 | ظاهرة الإدغام دراسة إحصائية دلالية في سورة يوسف | - | تخ2 |
| | 2004 | دراسة البنية الصرفية في شعر المتبني –نماذج مختارة- | - | تخ3 |
| | 2004 | الضمائر –دراسة نحوية و بلاغيته- | - | تخ4 |
| | 2004 | الاشتقاق في قصيدة (الهمزية النبوية) لأحمد شوقي –دراسة وصفية إحصائية- | - | تخ5 |
| ورقلة -جامعة ورقلة - | 1999 | المنصوبات في النحو العربي –وظيفتها ودلالتها في سورة النساء- | م أ د | تخ6 |
| | 2000 | لفظتا الحق و الباطل في القرآن الكريم –دراسة معجمية سياقية- | م أ د | تخ7 |
| | 2000 | لغة القرآن الكريم في جزء تبارك –دراسة صوتية صرفية- | م أ د | تخ8 |
| | 2001 | البنية اللغوية لقصيدة "أحمد الزعتر" –لمحمود درويش- | م أ د 01/18 | تخ9 |
| | 2001 | الضمائر العربية و اسهامها في تحديد المعنى –نماذج من النص القرآني- | م أ د 01/15 | تخ10 |
| | 2001 | المجاز في القرآن الكريم بين آراء الطبري و آراء بن القيم الجوزية –سورة الأعراف نموذجاً- | م أ د 01/13 | تخ11 |
| | 2001 | البنية الصوتية و الصرفية للملحمة النونية (ملحمة الابتلاء) ليوسف القرضاوي | م أ د | تخ12 |
| | 2002 | دور المثال و الشاهد في معالجة المداخل المعجم الوسيط و المعجم العربي الأساسي نموذجاً | م أ د/02 | تخ13 |
| | 2004 | شواهد القراءات القرآنية و الحديث عند النحاة القدامى و المحدثين | م أ د /04 | تخ14 |

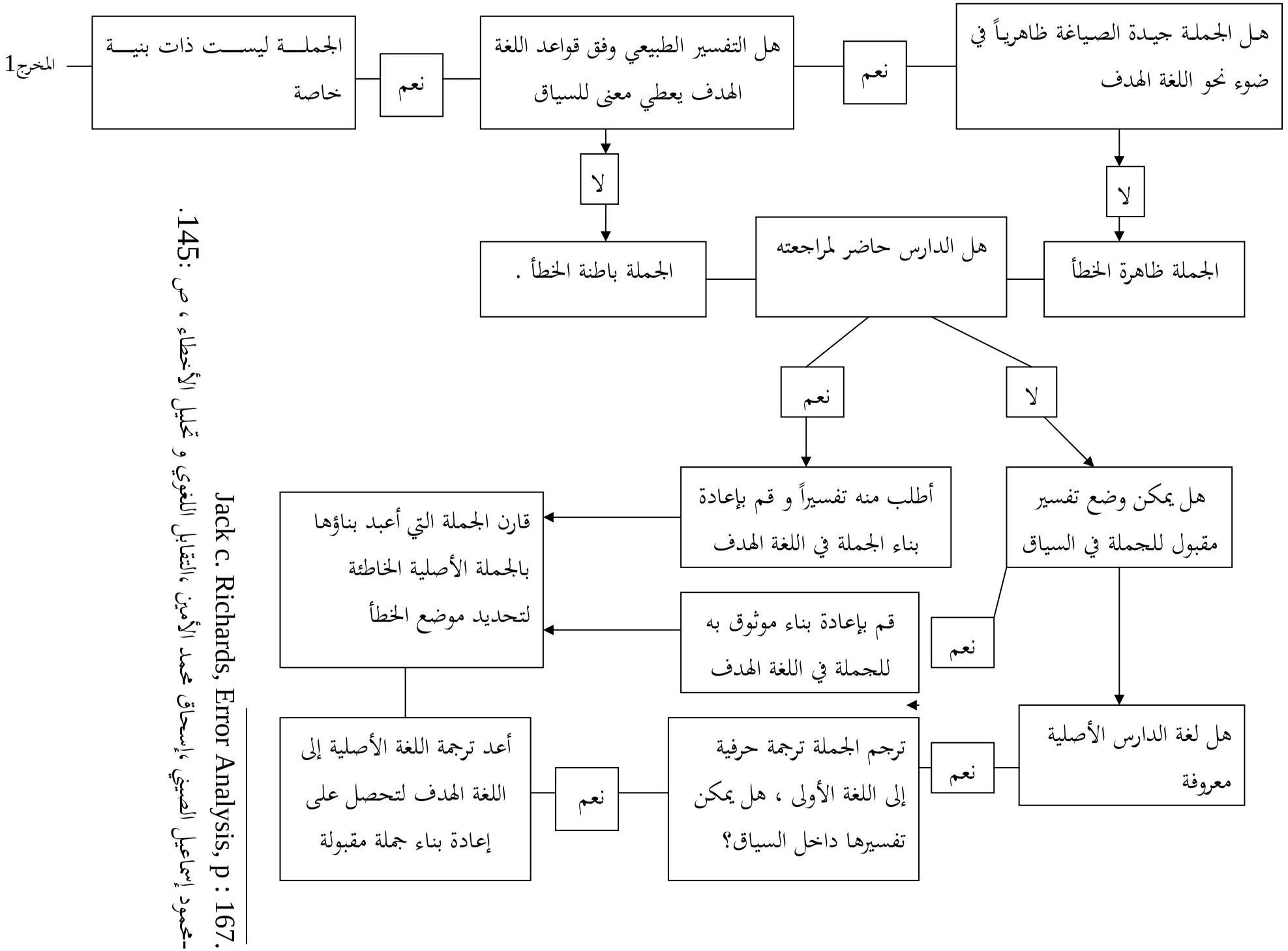
## ***الملحق (1) : قائمة بحوث التخرج (الليسانس) المعتمدة في البحث***

| الجامعة | السنة الجامعية | عنوان البحث | تصنيف البحث في مكتبة الجامعة | رمز البحث المقترح |
|---|---|---|---|---|
| باتنة –جامعة العقيد الحاج لخضر– | 1995 | الجملة الاستثنائية في ديوان محمد العيد علي خليفة –دراسة نحوية– | - | مج1 |
| | 1996 | أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم –دراسة تحليلية– | م أ /122 –حسب مكتبة بسكرة– | مج2 |
| | 2002 | الأسلوب الانشائي في قصيدة الطلاسم لإيليا أبي ماضي –دراسة نحوية– | - | مج3 |
| | 2005 | الظواهر اللغوية في قراءة الأعمش | - | مج4 |
| بسكرة – جامعة محمّد خيضر– | 2004 | الجملة الشعرية في ديوان الإرهاصات لعثمان لوصيف –دراسة لغوية– | م أ/137 | مج5 |
| تلمسان – جامعة ابي بكر بلقايد – | 2001 | البناء الصوتي في سورة الكهف –دراسة صوتية تشكيلية– | - | مج6 |
| جامعة الجزائر | - | تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها بالمركز الاسلامي الإفريقي بالخرطوم | - | مج7 |

***الملحق (2) : قائمة بحوث الماجستير اللّغوية المعتمدة في البحث***

# الرمــوز المستعمــلة في البحث

| الرمز | دلالــته |
|---|---|
| تخ (و بجانبه رقم) | بحث من بحوث التخرج (الليسانس) |
| مج (و بجانبه رقم في المتن ) | بحث من بحوث (الماجستير) |
| تر | ترجمـة |
| د ط | دون طبعة |
| د ت | دون تاريخ |
| ص | صفحـة |
| هـ ص | هامش الصفحة |
| ج | جـزء |
| مج (في الهامش) | مجلـد |




-محمود إسماعيل الصيني ،إسحاق محمد الأمين ،التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص :145.

Jack c. Richards, Error Analysis, p : 167.